Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9270571
Centre d'intérêt: 320

Les Enseignantes et enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique. 4. Valeurs éducationnelles / Roger A. Cormier, Claude Lessard, Paul Valois, Louis Toupin. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1981.
180 p. : graph. ; 28 cm.

Code: 28-1330. Bibliographie: p. 157-160.

ISBN 2-550-04850-4

Cote Dewey: 371.1'009714/E59 Cote LC: LB/2832.4/.C38

Descripteur(s): *Objectifs d'éducation *Objectifs d'enseignement *Valeurs de l'enseignant *Attitude de l'enseignant *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Valeurs éducationnelles *Pédagogie de conscientisation *Conception organique *Conception mécaniste

Suite à une enquête effectuée en 1978, ce quatrième volume tente de situer les enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire par rapport aux deux grands courants de pensée pédagogique que sont la conception organique de l'éducation et la pédagogie de conscientisation. Un premier chapitre fait état des débats, au sein de l'équipe de chercheurs, sur la question de ce qui est mesuré lorsqu'on parle de valeurs. Suit une présentation d'ensemble des résultats. Le dernier chapitre présente les résultats des analyses pour les sous-groupes et décrit les relations entre les diverses conceptions de l'éducation.

À partir du fichier "Maîtres" de SIMEQ pour l'automne 1977, un échantillon de 5% des enseignants a été constitué. On a expédié le questionnaire par la poste, en mai 1978, aux 3918 enseignants retenus; suite à des rappels téléphoniques, 2806 l'ont retourné complété (taux de réponse de 71,6%). Le questionnaire comprend sept divisions: 1. Variables socio-démographiques; 2. Variables socio-culturelles; 3. Variables socio-professionnelles; 4. Formation professionnelle; 5. Tâche et milieu de travail; 6. Valeurs éducatives; 7. Futur anticipé et désiré.

Les enseignants affichent tour à tour une conception organique ou mécaniste selon la dimension éducative analysée: alors qu'ils prônent l'auto-évaluation de l'enseignement (91%), le développement intégral de la personne (82%) et l'individualisation de l'enseignement (69%), ils hésitent à faire participer les élèves (37%), à favoriser l'auto-apprentissage (35%) et à se défaire d'un modèle pédagogique autoritaire (32%). Au total, 10% semblent nettement favoriser une tendance organique et 38% une tendance mécaniste. Par ailleurs, les enseignants sont en grande majorité favorables à l'égalité des sexes et à une école socialement plus juste. Ils ont toutefois peine à adopter une lecture critique globale de l'école et de la société et sont peu conscients de l'existence de filières scolaires injustes.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170113, 8170169, 8170181, 8170205, 8170374
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270571

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 4

Valeurs éducationnelles

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

E D U Q 8270571

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 4

Valeurs éducationnelles

1981

Roger A. Cormier
Claude Lessard
Paul Valois
Louis Toupin

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

Les chercheurs

ROGER A. CORMIER, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

CLAUDE LESSARD, professeur et vice-doyen aux études à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

LOUIS TOUPIN, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché à la Commission d'étude sur la formation des adultes.

PAUL VALOIS, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché à la Direction de la recherche du Secteur de la planification au ministère de l'Education.

Dépôt légal: quatrième trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN: 2-550-04850-4

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1981

DIFFICULTES DE LA LANGUE FRANCAISE

Nous avons constaté, dès le début du projet, en particulier lors de l'élaboration du questionnaire, que le langage peut, à maints égards, véhiculer et renforcer l'oppression spécifique des femmes. Nous avons, à ce moment, tenté de tenir compte d'un sentiment d'injustice que ressentent de plus en plus de femmes et d'hommes. Si nous nous fions aux témoignages que nous avons reçus, nous avons peut-être bien réussi, même si quelques collaborateurs ad hoc ne s'y reconnaissaient pas, tentant, par exemple, de masculiniser les pages titres du questionnaire et du rapport.

Nos tentatives de rendre la langue française moins "sexiste" en rédigeant notre rapport se sont avérées cependant plus complexes. Nous avons constaté, en particulier, que nous rendions nos textes beaucoup plus lourds et que nous risquions ainsi d'indisposer plusieurs lectrices et lecteurs qui devront composer avec un contenu parfois difficile d'accès.

Nous nous sentons démunis devant ce problème de rédaction et nous nous excusons auprès des enseignantes quand nous parlons d'elles et de leurs collègues masculins, en n'utilisant que des termes masculins, comme ceux d'enseignant ou de répondant.

TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS 3

RESUME 5

INTRODUCTION 7

CHAPITRE I: AU DEPART, QUELQUES INTERROGATIONS 13

1. Valeurs ou attitudes: une querelle de mots? 14
2. Les conceptions organique et mécaniste de l'éducation: des contraires qui s'excluent mutuellement ou deux approches éducatives distinctes 18
3. La conscientisation: une approche pédagogique ou une lecture critique de l'école? 24
4. Conclusion 25

CHAPITRE II: RESULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS 27

1. Conception organique de l'éducation 27
   A. Elitisme 32
   B. Participation des élèves 36
   C. Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement 38
   D. Subordination de l'école au marché du travail 40
   E. Individualisation de l'enseignement 42
   F. Développement intégral de la personne 45
   G. Autoritarisme 45
   H. Auto-apprentissage 50
   I. Remise en cause du diplôme 52
   J. Une vue d'ensemble 54

Page

2. Pédagogie de conscientisation 62
A. Egalité des sexes 69
B. Réformisme 78
C. Liberté conscientisante 85
D. Ouverture au changement 94
E. Radicalisme 102
F. Conscience des filières scolaires 113
G. Egalité des chances 121
H. Vue d'ensemble 124

CHAPITRE III: ANALYSE DE SOUS-GROUPES 139
1. Conception organique de l'éducation 139
2. Pédagogie de conscientisation 143
A. Facteur global de la pédagogie de conscientisation 143
B. Egalité des sexes 146
C. Réformisme 148
D. Ouverture au changement 149
E. Radicalisme 150
F. Liberté conscientisante 150
G. Conscience des filières scolaires 151
H. Egalité des chances 152
I. Conclusion 153

CONCLUSION 155

OUVRAGES CONSULTES 157

APPENDICE A: NOTES METHODOLOGIQUES 161
APPENDICE B: FIGURES NON COMMENTEES SUR LA CONCEPTION ORGANIQUE DE L'EDUCATION 167
APPENDICE C: TABLEAUX COMPLEMENTAIRES 173

REMERCIEMENTS

La recherche est de plus en plus une entreprise collective. Elle exige la collaboration de plusieurs personnes ou groupes de personnes aux compétences variées mais complémentaires; la nôtre n'échappe pas à cette tendance. Il nous importe de souligner la contribution de toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à cette recherche: tous les enseignants qui ont répondu au questionnaire; NORMAN RYAN, directeur de la Direction de la recherche au Secteur de la planification du ministère de l'Education, qui nous a confié le projet de recherche et qui, tout en supervisant sa réalisation, a respecté du début à la fin notre autonomie de chercheurs; le Centre de sondage de l'Université de Montréal et, plus particulièrement, madame LESAGE et son équipe de téléphonistes, ROGER LAPIERRE, chercheur, et VICTOR TREMBLAY, directeur du Centre et consultant pour l'échantillonnage; ROD ELKIN, PHYLLIS McRAE, DOUGLAS C. NOON-WARD et CLAUDE PALMIERI du milieu syndical, que nous avons consultés à quelques reprises; ROBERT AYOTTE, LEON BERNIER, GERALD BOUTIN, REGENT FORTIN, REGINALD GREGOIRE, JACQUES LAMONTAGNE, ARTHUR MARSOLAIS et CLAUDE TROTTIER, qui ont accepté de critiquer la deuxième version du questionnaire, et BETTY HOWELL qui l'a traduite; l'Université de Montréal, qui a facilité le détachement d'un des trois chercheurs en plus de fournir certains services techniques; les informaticiens du service de l'Informatique du ministère de l'Education, spécialement ANDRE LACHANCE, MARCEL LACHANCE, LISE LAROUCHE et LUC VACHON; MICHEL TRAHAN, de l'Université de Montréal, qui nous a aidés à résoudre des problèmes d'ordre méthodologique; LUCIE PAQUET-LALIBERTE, du comité Laure Gaudreault de la C.E.Q., que nous avons consultée concernant la dimension intitulée "Egalité des sexes"; LOUISE COTE, LUC DROUIN, JOCELYNE MAGEAU, REINE PINSONNEAULT, qui ont travaillé à la constitution de la banque des données; THERESE-ANNETTE FAUCHER qui a lu diverses versions de nos volumes et dont les commentaires ont été grandement appréciés par

les chercheurs et qui, ainsi que CAROLE AUDET, a recueilli une documentation abondante et pertinente sur le thème de l'étude: YVON BOUTET, qui a assuré l'impression des questionnaires et des volumes du rapport de recherche et supervisé les travaux graphiques; JEAN GAGNE qui a réalisé la présentation graphique de la page couverture des questionnaires et celles des figures; le Service général des communications qui a assuré la préparation des maquettes de la page couverture des volumes du rapport de recherche; MICHEL GAGNE, PAULE EMOND, CARMEN GENDRON, SOPHIE VALOIS, LILIANE VALLEE et GENEVIEVE GAGNON, qui nous ont prêté main-forte durant la dernière phase du projet; enfin, l'efficacité et la qualité du travail accompli par JOSIANE BASQUE, MARIE BOURQUE, LISE COUTU, MICHELINE FILLION, CLAIRE VEZINA, SYLVIE PERREAULT, LUCIELLE GINGRAS, JACQUELINE GIGUERE et DORIS BERTHELOT, secrétaires, nous ont permis de ne pas trop retarder sur nos échéanciers.

RESUME

L'objet de ce volume consiste à tracer sur le plan des valeurs éducationnelles un portrait du personnel enseignant des écoles primaires et secondaires, publiques et privées, anglophones et francophones du Québec. Après une description des débats qui ont eu cours au sein de l'équipe de chercheurs sur la question de ce que l'on mesure lorsqu'on parle de valeurs, le volume présente dans un premier temps les résultats d'ensemble des analyses concernant les différentes dimensions de la conception organique de l'éducation et de la pédagogie de conscientisation. Dans un deuxième temps, les résultats des analyses de sous-groupes sont décrits ainsi que les relations entre les diverses conceptions.

INTRODUCTION

Les gestes que nous posons chaque jour, que ce soit dans notre vie professionnelle, sociale, familiale ou autre, sont le fruit du long cheminement que nous avons parcouru depuis les premiers mois de notre existence. Ce cheminement, qui ne s'achève, possiblement, qu'avec la mort, nous amène à adhérer à un système de valeurs lequel, à son tour, nous aide à prendre position à l'égard des événements auquels nous sommes constamment confrontés. Les enseignants ne font pas exception; les gestes qu'ils posent en classe sont, en bonne partie, le fruit d'un système de valeurs plus ou moins bien articulé.

Il nous paraissait souhaitable, au seuil de cette étude, de nous demander où se situent les principaux acteurs du système scolaire par rapport aux deux grands courants de pensée pédagogique que sont la conception organique de l'éducation et la pédagogie de conscientisation. C'est ce type de préoccupation qui fait l'objet du présent volume de notre étude socio-pédagogique des enseignants du Québec.

Rappelons qu'au printemps 1978, environ 75% des quelque 3900 enseignants de notre échantillon ont répondu au questionnaire qui leur avait été envoyé par la poste. L'échantillon a été tiré aléatoirement des écoles primaires et secondaires, publiques et privées, anglophones et francophones du Québec. Divers contrôles nous permettent de déclarer que les réponses des 2800 enseignants sont représentatives de celles qu'auraient données, au même questionnaire, l'ensemble des quelque 75,000 enseignants de la population globale (volume 1, pp. 48-54).

Le contenu de ce volume constitue un jalon important de la démarche entreprise au cours de cette recherche. En effet, il enrichit notre connaissance de l'enseignant comme membre d'une profession et nous rend plus à même d'aborder l'étude du vécu professionnel (volume 5) de l'enseignant, l'évaluation de sa formation initiale et de son perfectionnement (volume 6) et l'image du futur qu'il cherche à dessiner (volume 7). En effet, il est relativement aisé de comprendre que la perception qu'un enseignant a et l'appréciation qu'il fait de son travail et de ses conditions de travail sont, au moins partiellement, teintées et médiatisées par l'ensemble des valeurs qu'il épouse. Du moins, c'est une hypothèse que l'on peut formuler et qui renvoie à l'idée qu'une situation n'est pas vécue de façon identique par tout le monde et que les valeurs forment des prismes. Il en est de même du jugement porté sur la formation et le perfectionnement reçus à l'université ou à l'école normale: ne peut-on, en effet, faire l'hypothèse que les valeurs épousées par le personnel enseignant forment un des points de repère utilisés dans l'élaboration du jugement porté sur la formation et le perfectionnement? Cette hypothèse, nous l'avons formulée et c'est dans le cadre du volume 6, consacré à l'évaluation faite par le personnel enseignant de la formation et du perfectionnement reçus, que sont rapportés les résultats des analyses portant sur la place des valeurs dans ce processus d'appréciation. Le même type d'hypothèse est aussi à la source de plusieurs analyses présentées dans le volume 7 consacré à l'image du futur du personnel enseignant.

Quelle que soit la place occupée par l'étude des valeurs éducationnelles du personnel enseignant dans l'ensemble de la démarche entreprise au cours de cette recherche (il est clair que,pour nous, les valeurs devraient, du moins nous l'anticipons, constituer des variables lourdes ou stratégiques dans l'explication de bien des phénomènes), celle-ci présente aussi un intérêt intrinsèque. En effet, ainsi que nous le signalions dans le volume 2, il y a eu peu de tentatives, au Québec,

de mesurer les valeurs éducationnelles du personnel enseignant. Nous avons donc dû, dans une large mesure, construire un instrument dont la plupart des éléments se sont d'ailleurs avérés, à l'analyse factorielle, valides. Si nous n'avons pas inventé de toute pièce notre mesure de la conception organique de l'éducation et de la pédagogie de conscientisation, nous avons néanmoins la conviction d'avoir, dans la mesure de nos moyens et compétences, fait avancer un peu les choses en ce domaine. Nous souhaitons d'ailleurs que d'autres chercheurs poursuivent le travail entrepris et nous aident à compléter l'étude empirique des valeurs éducationnelles du personnel enseignant. Car il y a encore beaucoup à faire pour rendre compte de la complexité et de la multiplicité des valeurs dans le milieu scolaire. En tout cas, nous n'avons pas la prétention d'avoir dit le dernier mot sur ce sujet.

Ce volume ne présente pas qu'un intérêt méthodologique. En effet, il peut être intéressant aussi sur le plan conceptuel, dans la mesure où nous avons été amenés, par la force des choses, à clarifier et articuler notre pensée sur le plan des modèles et des conceptions pédagogiques plus ou moins largement répandus dans le milieu scolaire québécois. Car, pour bien mesurer les conceptions organique et mécaniste de l'éducation et la pédagogie de conscientisation, il nous a fallu faire un travail de classification conceptuelle préalablement à l'analyse factorielle. Pour autant que cette dernière a confirmé[1] la plupart des regroupements anticipés et donc les principales dimensions[2] des modèles et conceptions pédagogiques que nous avions postulées et que nous cherchions à mesurer, les résultats rapportés dans les pages qui

---

1. Nous devons aussi admettre que nous nous sommes quelquefois trompés, en particulier en ce qui a trait à l'interprétation de l'item 860 (cf. volume 2, pp. 64 et 65).

2. Dans le cas de la pédagogie de conscientisation, le travail de regroupement des items en fonction de dimensions anticipées a été moins poussé (cf. volume 2).

suivent valent la peine qu'on s'y attarde quelque peu: ils nous donnent une idée des liens que les enseignants du Québec établissent entre différentes valeurs, liens qui s'articulent et revêtent une signification particulière par leur insertion et leur appartenance à des conceptions pédagogiques globales.

Le présent volume est structuré de la façon suivante. Dans un premier chapitre, bref mais nécessaire, nous allons tenter de communiquer au lecteur certains débats qui ont eu cours au sein de l'équipe de chercheurs et qui ont tourné, au fond, autour de la question suivante: que mesure-t-on? Celle-ci s'est d'ailleurs décomposée en trois sous-questions. La première se formule de la façon suivante: mesure-t-on des valeurs ou des attitudes? Existe-t-il une ou des différences entre ces deux termes? La deuxième question s'exprime ainsi: les conceptions organique et mécaniste de l'éducation constituent-elles deux pôles d'un même continuum ou deux approches fondées sur deux paradigmes différents? Si l'on opte pour la première vision des choses, cela signifie, entre autres, que la conception organique s'oppose à ou est le contraire de la conception mécaniste de l'éducation et que l'on ne peut, de toute évidence, être inspiré et habité par l'idéal de l'une ou l'autre en même temps. Les conceptions pédagogiques seraient donc antagoniques: elles se définiraient essentiellement par leur opposition. Si, par ailleurs, nous considérons que la conception organique et la conception mécaniste sont des approches différentes qui ne se définissent pas d'abord et avant tout par opposition et exclusion mutuelle, alors certains résultats rapportés dans ce volume peuvent revêtir une signification particulière du fait qu'ils doivent être situés dans un cadre de référence plus large que celui d'un continuum. La troisième question que nous avons longuement débattue concerne la pédagogie de conscientisation: en effet, nous nous sommes demandés si celle-ci constituait une véritable approche éducative ou si elle n'était qu'une simple lecture critique de l'école, à laquelle chacun, à divers degrés, peut ou

non adhérer. Formulé autrement, cela revient à se demander si, au-delà de la critique de l'école et de la société capitaliste qui caractérise la pédagogie de conscientisation, l'on peut dégager une pratique pédagogique et une réflexion large et compréhensive sur celle-ci.

Derrière la première question se profile, du moins c'est ce que nous tenterons de démontrer, celle de la place et du statut des valeurs dans l'analyse et l'explication du comportement. La seconde renvoie aux problèmes de l'élaboration théorique et de la construction typologique dans les sciences de l'homme et sur le plan des valeurs pédagogiques. La troisième implique un jugement de fait sur l'état de développement d'un discours idéologique et d'une pratique nouvelle dans notre milieu et plus particulièrement sur sa spécificité pédagogique.

Le lecteur qui ne serait pas intéressé par ces questions et qui veut prendre connaissance plus rapidement des résultats n'a qu'à passer au chapitre II.

Dans le chapitre II, nous présentons les résultats d'ensemble des analyses concernant les différentes dimensions de la conception organique de l'éducation et de la pédagogie de conscientisation. Le troisième chapitre discute, dans un premier temps, des résultats des analyses de sous-groupes réalisées à partir des scores factoriels et centre, dans un deuxième temps, l'attention du lecteur sur les relations entre les diverses conceptions pédagogiques mesurées. En conclusion, nous faisons le point sur l'ensemble de la démarche effectuée tout au long du volume.

CHAPITRE I

AU DEPART, QUELQUES INTERROGATIONS

La ville a toujours été considérée comme un foyer de culture privilégiée, parce qu'elle remplit une pluralité de fonctions, implique une division du travail plus forte que dans les milieux ruraux et aussi parce que les gens y vivent dans un système de relations sociales favorisant à la fois l'interdépendance et l'éclosion de différences individuelles ou de groupes. Interagissant les uns avec les autres, à partir de positions différentes dans la structure sociale, les urbains sont amenés à se définir les uns par rapport aux autres, d'où le pluralisme plus grand en ville qu'à la campagne, d'où aussi le constant bouillonnement culturel[1].

Travailler en équipe, surtout si celle-ci est constituée d'individus aux compétences disciplinaires variées, c'est un peu comme vivre en ville: l'interdépendance et les différences individuelles sont les principaux moteurs de la définition et de l'accomplissement d'une démarche d'équipe. Cela implique bien sûr parfois des discussions, mais cela aboutit, lorsque le tout est mené à bien, c'est-à-dire dans la communauté de l'engagement par rapport à une tâche donnée et le respect des individualités constituantes, à autre chose qu'à la juxtaposition de plusieurs travaux individuels qui n'auraient de commun... que la source de financement!

C'est parce que nous avons cherché à travailler en équipe, qu'il a semblé nécessaire de faire part au lecteur des questionnements vécus ensemble par rapport au contenu de ce volume. En effet, nous nous sommes interrogés sur ce que nous cherchions à mesurer: étaient-

---

1. Sans entrer davantage dans ce qui ici ne nous sert que d'introduction, soulignons qu'aujourd'hui, toute la société est urbanisée, villes et campagnes, à des degrés divers.

ce des valeurs, des attitudes ou autre chose? Nous avons, de plus, été amenés à réfléchir sur l'opposition ou la non-opposition entre les conceptions organique et mécaniste de l'éducation et à la nature exacte de la pédagogie de conscientisation. Abordons à tour de rôle chacune de ces questions.

1. Valeurs ou attitudes: une querelle de mots?

Les écrits scientifiques en psychologie sociale et dans les autres sciences de l'homme fournissent une abondance de termes pour cerner l'objet d'étude de ce volume. En effet, quiconque abordera ce domaine sera confronté avec les termes suivants: valeur, attitude, croyance, opinion, orientation normative, idéologie, idéal, norme, orientation aux valeurs, modèle d'action, conception, etc. Tous ces termes ont ceci de commun qu'ils renvoient au palier symbolique de l'action individuelle et collective, à l'univers de la signification des choses et des rapports entre elles. Ces mots et le souci de bien connaître la réalité qu'ils dévoilent, au moins partiellement, appartiennent à une conception non-positiviste des sciences de l'homme; en effet, ils impliquent que pour bien comprendre l'action humaine et sociale, il ne suffit pas de l'observer de l'extérieur comme une chose sans âme ni pensée, mais qu'il faut au contraire la pénétrer de l'intérieur et en saisir le sens que lui donne l'acteur lui-même. L'action humaine et sociale devient alors un projet, un univers de sens que l'observation seule, aussi rigoureuse et scientifique soit-elle, ne permet pas de connaître complètement.

C'est ainsi que, par exemple, l'on ne connaît pas complètement le monde des enseignants en observant ces derniers, jour après jour, pendant de longues périodes de temps. Il importe aussi de savoir comment ils conçoivent leur action et leur profession, pourquoi ils agissent comme ils le font, comment ils se situent par rapport aux diverses contraintes et opportunités présentes et constitutives de la

situation objective qu'ils vivent. En définitive, il n'y a de réel que le réel perçu, c'est-à-dire le réel construit par l'acteur. Pour comprendre l'action, il faut donc connaître les outils utilisés par l'acteur pour construire et juger le réel. D'où notre intérêt pour le palier des valeurs éducationnelles.

Exprimer un semblable point de vue, ce n'est ni sombrer dans une sorte de subjectivisme intimiste, ni évacuer le sens de l'action vers les hauteurs d'un structuralisme désincarné. C'est simplement adopter un point de vue interactioniste qui considère que les éléments objectifs ou structurels et les éléments subjectifs ou symboliques d'une situation donnée se définissent les uns par rapport aux autres et appartiennent en quelque sorte à un ensemble dialectique. Pour prendre un exemple issu de la pratique de l'enseignement, le ratio maître-élève peut être considéré comme un élément objectif et structurel important, mais il est aussi le résultat de luttes et d'affrontements entre les enseignants qui ont toujours, comme groupe, cherché à le réduire et l'Etat qui a tendance à considérer qu'il n'a pas les moyens de satisfaire les enseignants sur ce point. Chaque groupe a une idéologie, ou, en tout cas, une argumentation fondée sur des valeurs, soit pour justifier le statu quo en ce domaine, soit pour au contraire le modifier substantiellement. Chaque groupe a aussi des stratégies d'action pour modifier le point de vue de l'autre. Le ratio maître-élève n'est donc pas en dernier ressort une sorte d'"en soi" qui détermine toute une série de comportements des professeurs et des élèves. S'il a des effets sur les uns comme sur les autres (effets par ailleurs largement ambigus), il est aussi l'objet de lutte entre des groupes et donc, renvoie à des rapports de force et à des idéologies. Et s'il est objet de lutte entre les uns et les autres, c'est qu'il n'a pas le même sens pour les uns et les autres. Le sens que lui donnent les uns et les autres est évidemment associé à la position qu'ils occupent respectivement dans le système social.

Par ailleurs, soulignons que certains éléments de la situation peuvent appartenir à la fois à l'ensemble des éléments objectifs et à la fois à celui des éléments subjectifs. Il en est ainsi notamment des valeurs. En effet, celles-ci appartiennent toujours au domaine du subjectif: ce sont des individus qui les épousent, y adhèrent et se battent pour ou contre elles. Elles caractérisent aussi un groupe, une action, une société toute entière, et s'incarnent dans les principales institutions, tout en les légitimant. En ce sens, elles constituent une donnée objective à laquelle chaque individu doit s'adapter ou par rapport à laquelle il doit certainement se situer. Dans ce deuxième cas, c'est-à-dire lorsque les valeurs constituent en quelque sorte un élément extérieur à l'individu, elles structurent la situation de ce dernier (elles sont un élément de son environnement) au même titre que d'autres éléments objectifs comme l'environnement physique ou social. Les valeurs colorent donc la vie individuelle comme celle d'une société. Elles sont partie prenante à la fois de l'univers individuel et collectif. Elles en forment d'ailleurs un des éléments les plus importants de continuité, voire même d'identification de l'un et de l'autre.

Nos premières interrogations sur ce que nous cherchions à mesurer nous ont donc amenés à prendre davantage conscience de l'importance du sens donné à l'action par l'acteur lui-même. Ce qui revenait à dire et à réaffirmer que nous ne pouvions étudier un groupe comme les enseignants et enseignantes du Québec sans aborder toute la question du sens que ces derniers donnent à leur action. D'où notre intérêt pour les valeurs.

Par ailleurs, ayant mieux situé la composante subjective dans l'action, nous avons été amenés à saisir la double facette de l'univers symbolique des valeurs. En effet, il nous est apparu qu'elles sont à la fois un élément important de la vie d'un individu et une donnée objective absolument essentielle à connaître pour bien comprendre un groupe, une classe sociale, une nation ou une société globale.

Il nous est apparu beaucoup plus important de clarifier cela que de discuter entre nous sur des mots comme attitude, valeur ou orientation normative. D'ailleurs, nous sommes portés à croire que ces querelles de mots, quels que soient les arguments et justifications avancés[1], renvoient en dernière instance à deux choses: l'objet (la valeur), son appartenance à un ensemble symbolique plus vaste (comme une idéologie pédagogique lorsque nous parlons des valeurs éducationnelles) et la relation à l'objet (l'attitude ou l'orientation).

Si nous utilisons les catégories avancées au paragraphe précédent pour tenter de cerner l'objet d'étude de ce volume, force nous est de reconnaître que nous avons cherché à mesurer le degré d'adhésion (donc la relation à l'objet et d'une certaine façon, l'insertion de ce dernier dans la subjectivité et l'affectivité du sujet) du corps enseignant (le sujet) aux valeurs éducationnelles (l'objet) constitutives, du moins il nous semble, des principales idéologies pédagogiques dont les tenants se disputent au Québec et ailleurs, notamment aux Etats-Unis, en France et en Angleterre, le contrôle de l'acte éducatif et par là, l'orientation des systèmes scolaires occidentaux.

Les résultats que nous rapportons dans les chapitres qui suivent ont donc plusieurs niveaux de signification. Il importe de ne pas en perdre de vue un seul. En effet, nos résultats peuvent d'abord être considérés comme des indicateurs relativement valides du degré de pénétration au sein du personnel enseignant des idéologies pédagogiques qui cherchent à occuper le champ institutionnel scolaire au Québec. Elles témoignent en ce sens de la relative efficacité et, par extension, du pouvoir et de la puissance réelle des divers groupes qui diffusent des idéologies pédagogiques, notamment le ministère de l'Education et derrière lui, l'Etat québécois, d'une part, et la C.E.Q. et les mouvements de gauche d'autre part. A un autre niveau, les résultats donnent une idée des légitimités que peuvent utiliser les enseignants pour justi-

---

1. Voir notamment G. de Landsheere (1976:126 à 151).

fier leur action pédagogique quotidienne. Car les valeurs ont cette fonction de justifier et de légitimer l'agir quotidien des individus, comme celui des groupes. Dans la mesure où l'on ne perd pas de vue l'insertion des valeurs dans un ensemble idéologique plus vaste, nous pouvons interpréter les résultats comme révélant les termes les plus fréquemment utilisés par les enseignants pour rendre compte de leur acte éducatif, leurs difficultés, réussites ou échecs.

Enfin, les résultats peuvent donner à voir aussi le type et la qualité de l'engagement de chaque enseignant par rapport à son métier en révélant un type de ressort profond de son action, c'est-à-dire les valeurs qu'il fait siennes et qu'il n'a pas peur de nommer lorsqu'on lui en donne la chance.

On le voit donc aisément, les résultats d'un sondage au palier des valeurs ont des multiples significations. Celles-ci renvoient à la double facette des valeurs individuelles et collectives, relation et objet. Nous avons tenté, tout au long de ce volume, d'expliciter la signification des résultats rapportés en fonction des divers niveaux de signification présentés dans cette section du premier chapitre.

2. Les conceptions organique et mécaniste de l'éducation: des contraires qui s'excluent mutuellement ou deux approches éducatives distinctes?

Nous avons cherché à mesurer le degré d'adhésion du personnel enseignant du Québec aux valeurs éducationnelles constitutives des principales idéologies pédagogiques actuelles. Au départ, lorsque nous songions à ces dernières, nous pensions principalement à la concep-

tion organique de l'éducation et à la pédagogie de conscientisation. La conception organique de l'éducation fut développée et articulée dans notre milieu principalement par l'équipe de chercheurs dont Pierre Angers était membre et qui a produit le rapport intitulé l'Opération Départ (Montréal) (Ministère de l'Education, 1971) et par le Conseil supérieur de l'éducation dans son célèbre rapport, L'activité éducative, paru en 1971. A noter que Pierre Angers fut également associé à la préparation du rapport du Conseil supérieur de l'éducation. La pédagogie de conscientisation fut diffusée au sein du milieu de l'enseignement québécois depuis le début des années 70[1], par la C.E.Q., à l'instar de groupements socialistes européens et de Paulo Freire pour l'Amérique latine et, par extension, pour l'ensemble des pays sous-développés.

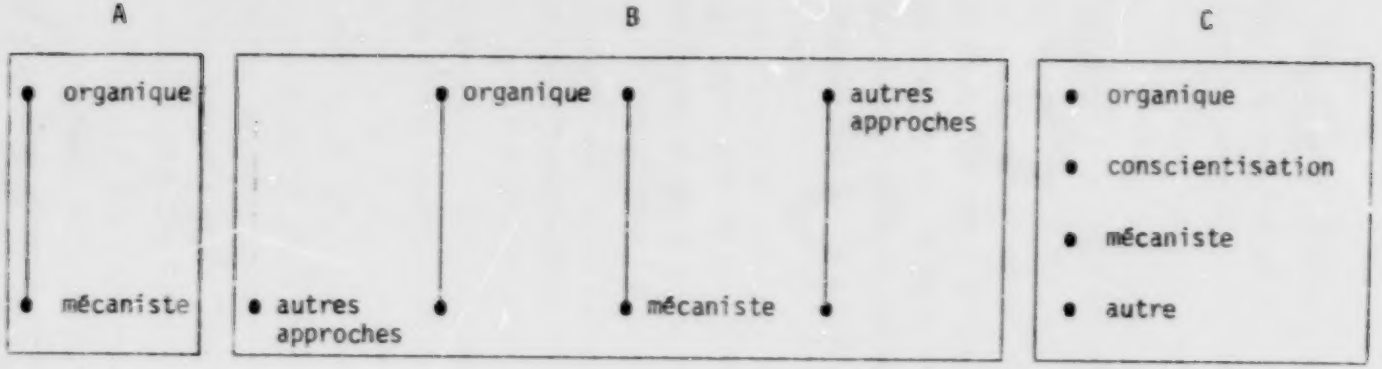
Nous étions en effet convaincus (nous le sommes toujours) que ces idéologies pédagogiques sont les plus importantes au Québec et qu'elles se disputent le contrôle de l'acte éducatif en cherchant l'adhésion des enseignants. De plus, nous étions (du moins la plupart d'entre nous) convaincus que l'approche organique était le contraire de l'approche mécaniste et que ces deux approches se définissaient essentiellement et exclusivement l'une par rapport à l'autre, l'une en opposition à l'autre. Nous avions donc la conviction, au moment de la construction du questionnaire, d'avoir affaire à un continuum bi-polaire (voir Figure 1, A) et non pas à deux continua ou à deux conceptions tantôt opposées tantôt simplement différentes (Figure 1, B) ou encore à des conceptions dont les unes auraient récupéré certains éléments des autres tout en les situant dans un ensemble tellement différent que ces éléments n'auraient plus eu le sens ni l'importance qu'ils avaient originellement (Figure 1, C).

---

1. Voir la brève présentation de ces modèles dans le volume 2, ainsi que les chapitres subséquents de ce volume.

Figure 1

Les approches pédagogiques



Nous nous sommes éloignés de la conception bi-polaire des approches pédagogiques (Figure 1, A) du départ pour évoluer vers une conception multi-dimensionnelle (Figure 1, B ou C). Il y a là matière à débat auquel nous désirons convier le lecteur. Car il se peut que ce débat ne soit pas qu'académique, dans le sens péjoratif du terme, et qu'il ait des résonances au palier de la pratique quotidienne de l'enseignement, tout comme il peut en avoir dans le domaine de la lutte idéologique pour le contrôle de l'acte éducatif.

Il est certain en tout cas que l'approche organique s'est développée en grande partie en s'opposant au discours mécaniste qui a dominé les systèmes scolaires depuis leur institutionnalisation d'abord, et leur démocratisation et massification ensuite. En ce sens, l'approche organique s'oppose à l'approche mécaniste. Cela est cependant vrai de toutes les nouvelles idéologies pédagogiques: pour se définir, elles doivent se situer par rapport au discours pédagogique dominant (dans le contexte actuel, c'est toujours le discours mécaniste qui domine, même si la conception organique de l'éducation a pu inspirer des objectifs formulés par le ministère de l'Education du Québec) quant ce n'est pas carrément en dénoncer les impasses pour mieux saisir la valeur et la pertinence de ce qu'on propose en remplacement. En ce sens, la pédagogie de conscientisation s'oppose aussi à la pédagogie mécaniste, sur bien des points, tout comme l'approche organique s'y oppose sur d'autres.

Il est néanmoins concevable que certaines dimensions de la conception organique de l'éducation constituent le pôle positif d'une approche éducative dont le pôle négatif serait l'approche mécaniste, pour la bonne et simple raison qu'on ne pourrait être à la fois l'un et l'autre, sans vivre et être tiraillé par des contradictions majeures. Il ne serait pas possible, suivant cette argumentation, d'être à la fois organique et mécaniste. Il s agirait donc de deux modèles d'éducation contradic-

toires et donc de deux pôles opposés ou de deux contraires qui, à la limite, s'excluent mutuellement.

L'on peut, par ailleurs, considérer que, si les concepts d'éducation organique et d'éducation mécaniste se définissent en bonne partie l'un par rapport à l'autre, ils ne sont pas, au sens strict du terme, contradictoires pas plus que les concepts de masculinité et de féminité ne le seraient. En effet, si l'on a longtemps jugé bon de définir les sexes par opposition ou par négation (l'homme n'ayant et ne devant pas avoir les qualités d'une femme et cette dernière devant chercher à masquer, le plus possible, la moindre trace en elle de masculinité ou de soi-disante masculinité), l'on en vient de plus en plus à définir les sexes comme des entités qui partagent certaines choses et qui divergent sur d'autres. L'on ne les définit plus, ou en tout cas de moins en moins, comme deux pôles opposés d'un même continuum[1], mais davantage à partir de plusieurs dimensions.

Ce serait la même chose pour les conceptions d'éducation organique et d'éducation mécaniste. Il serait donc plus heuristique de chercher à les saisir comme des entités à la fois différentes par certains côtés et semblables par d'autres, ou en tout cas non-contradictoires. Cela aurait pour effet de déplacer le discours d'une certaine tendance qu'il a à devenir apologie des "bons" (ceux qui favorisent l'approche organique) et dénonciation des "méchants" (ceux qui n'ont pas encore tout à fait honte (!) de s'afficher en faveur de l'approche mécaniste) pour se transformer, entre autres choses, en tentative de démonstration du comment et du pourquoi l'approche organique récupère, tout en les dépassant, certains éléments (comme l'acquisition des connaissances) constitutifs de l'approche mécaniste. Les travaux plus récents de Pierre Angers (1976), dans la mesure où ils situent l'approche organique, non pas comme le contraire des deux modèles autoritaires discutés, domination du sujet (libertaire) et domination de l'objet (mécaniste), mais

---

1. Voir pour une discussion de cette question renvoyant à des données empiriques, Nie et Al. (1975), pp. 439-441.

comme leur dépassement dans la rencontre des deux termes, l'objet et le sujet, et ce, afin de constituer un modèle d'éducation interactionniste, semblent témoigner de ce point de vue.

Mentionnons toutefois que si nous tentons de situer les items retenus dans ce volume pour mesurer les conceptions organique et mécaniste de l'éducation par rapport aux trois modèles d'éducation construits par Angers, nous devons constater que les items mesurant la conception mécaniste appartiennent généralement aux modèles d'éducation où le sujet est entièrement dominé par l'objet, (soit l'un des deux modèles autoritaires), alors que les items mesurant la conception organique appartiennent tantôt au modèle d'éducation où le sujet se transforme en absolu (soit le modèle libertaire) et tantôt, au modèle interactionniste où le sujet et l'objet interagissent sans que l'un domine l'autre (soit le modèle organique).

Le débat entre nous n'est pas terminé. Nous avons tenu à en faire part au lecteur, car il n'est pas qu'académique. Il est chargé d'implications pour l'évolution des idéologies pédagogiques en lutte et, du moins c'est une hypothèse que nous émettons, peut affecter leur chances respectives d'augmenter l'auditoire de leurs adhérents et de leurs sympathisants et donc d'occuper une place centrale ou périphérique dans le champ idéologique scolaire. Nous sommes en effet convaincus que les chances de succès de la pédagogie organique ne sont pas tant fonction de sa capacité de s'afficher comme contraire de l'approche mécaniste, mais plutôt de sa capacité de démontrer qu'elle récupère et dépasse l'approche mécaniste, tout en solutionnant les problèmes que celle-ci s'est avérée incapable de solutionner (la motivation à apprendre et l'intérêt pour les connaissances, les habilités et les attitudes ou en d'autres termes pour le savoir, le savoir-faire et le savoir-être).

3. La conscientisation: une approche pédagogique ou une lecture critique de l'école?

Notre dernière interrogation concerne la pédagogie de conscientisation. En effet, nous nous sommes demandés si l'on pouvait véritablement parler d'une approche pédagogique qui comprend et associe des objectifs pour l'école et la société à une conception de l'enseignement et de l'apprentissage, à des rôles précis pour l'enseignant et l'élève et à des outils également pertinents et reliés au projet de base, ou bien si nous avions plutôt affaire à une lecture macro-sociologique critique de l'école actuelle et à laquelle chaque enseignant peut ou non adhérer suivant ses inclinaisons profondes. En d'autres termes, nous nous sommes posés les questions suivantes: être conscientisé, est-ce simplement être conscient d'un certain nombre de choses ou est-ce favoriser la mise en place d'une école au service de la classe ouvrière? Etre ouvert à une pédagogie de conscientisation, est-ce simplement être favorable à la transmission d'un contenu critique à l'école ou est-ce proposer une véritable approche pédagogique centrée sur l'apprentissage de la transformation révolutionnaire de la société capitaliste actuelle?

Lectures et discussions nous ont amenés à considérer la pédagogie de conscientisation comme une approche pédagogique en gestation et en devenir. Elle repose certes sur le courant critique macro-sociologique contemporain (Bourdieu et Passeron, Beaudelot et Establet, Gintis) et la pensée socialiste en éducation (Chanel); elle comprend aussi une pratique, celle, entre autres, de Freinet et de ses disciples, celle de Makarenko et celle d'un pédagogue comme Paulo Freire (qui s'inspire cependant autant de l'existentialisme chrétien que de la grille marxiste). Elle est cependant sous-développée au Québec: sur le plan du discours idéologique, si la C.E.Q. fait officiellement sienne le tableau brossé par la sociologie critique de la société capitaliste avancée, elle a cependant des difficultés à articuler concrètement et précisément un projet de société socialiste et donc un projet d'école qui prépare l'avènement de cette société. Sur le plan de la pratique, il y a

à notre connaissance, entre autres, le groupe de la Maîtresse d'école de l'université de Montréal, son pendant à l'Université du Québec à Rimouski, des andragogues et animateurs communautaires préoccupés de la promotion collective des éléments les plus défavorisés de notre société et des militants syndicaux qui aient tenté récemment de vivre des démarches pédagogiques axées sur la conscientisation. La pratique pédagogique orientée vers la conscientisation est donc encore en gestation au Québec. Et, par extension, le discours idéologique aussi, puisque la conscientisation, au sens de l'action d'être conscient de, est indissociable de l'engagement dans un processus de changement fondamental; car, ainsi que le conçoit cette approche, il n'y a pas de véritable connaissance ou de vraie conscience en dehors de l'action et de la transformation du monde. La pensée pédagogique propre à l'approche de conscientisation ne peut donc se développer que dans et par l'action révolutionnaire ou dans et par toute autre action y préparant.

Bien sûr, nous étions davantage familiers avec la lecture critique et la grille marxiste qui fondent la pédagogie de conscientisation; nous en sommes cependant venus à voir un peu mieux comment la pédagogie de conscientisation pourrait devenir une approche pédagogique alternative aux approches dominantes.

Ceci étant dit, il faut souligner que nous avons davantage mesuré la réceptivité du personnel enseignant au discours critique véhiculé par la C.E.Q. que sa propension à mettre en pratique une véritable pédagogie de la conscientisation. C'est une chose de reconnaître que "l'école est au service de la classe dominante", c'en est une autre de vivre une pratique révolutionnaire à l'école avec les enfants et les parents.

4. Conclusion

Ce court chapitre avait pour but de faire part au lecteur de certaines interrogations qui ont animé la vie d'équipe des chercheurs au cours des travaux consacrés à l'analyse et l'interprétation des résultats rapportés dans ce volume. Nous convions le lecteur à les partager avec nous et même à nous communiquer son point de vue ou sa façon particulière de les aborder et de les traiter.

CHAPITRE II

RESULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats d'ensemble des analyses concernant les différentes dimensions de la conception organique de l'éducation et de la pédagogie de conscientisation. Les analyses de sous-groupes feront l'objet du prochain chapitre. Les notes méthodologiques concernant les différentes façons de regrouper les données dans ce chapitre sont explicitées à l'appendice A. Précisons que nous avons arrondi les pourcentages à l'unité, car nous considérons que les décimales n'ajoutent rien à la communication des résultats, sauf du bruit.

1. Conception organique de l'éducation

Dans sa plus simple expression, nous retrouvons une conception organique de l'éducation dans les situations où les s'éduquants et les agents coopérateurs, pour utiliser une terminologie des rédacteurs du rapport de l'Opération départ (Montréal), n'ont entre eux aucune relation de pouvoir sur le plan pédagogique. Il devient difficile, dans de telles situations, d'utiliser les termes d'élèves et d'enseignants. Certains auteurs, cependant, n'hésitent aucunement à utiliser ces deux substantifs, Gordon allant même jusqu'à qualifier son approche d'efficace (e.g. Parents efficaces, Enseignants efficaces et Leaders efficaces), ce qui ne va pas sans gêner certains adeptes d'une conception organique de l'éducation.

La référence à une conception organique de l'éducation ne se fait donc pas sans difficultés. De telles difficultés surgissent dès qu'on tente de faire la genèse de ce mouvement. En Amérique du Nord, nous n'hésitons pas, habituellement, à qualifier Carl Rogers comme le maître à penser de cette conception qu'il a lui-même expérimentée dans

son vécu, d'abord en tant que thérapeute, puis en tant qu'universitaire, contrairement à Jean-Jacques Rousseau dont l'Emile faisait partie du rêve romanesque[1].

Autant Rousseau fut une source d'inspiration pour de nombreux éducateurs des 19e et 20e siècles, autant son Emile ne colle pas à la réalité de l'enfant qui naît en pleine zone grise d'une ville comme Montréal. D'aucuns appliqueront ce reproche à d'autres éducateurs. Les enfants qui fréquentaient Summerhill (Neill, 1962), ne venaient-ils pas en bonne partie des classes bourgeoises? Rogers, lui-même, n'a-t-il pas déjà indiqué que ses écrits pénètrent surtout dans la classe moyenne[2].

Ces questions en font surgir une autre? Est-ce réaliste de penser qu'une conception organique de l'éducation puisse devenir une source d'inspiration pour l'enseignant dont les élèves proviennent d'une diversité de milieux culturels et économiques? C'est dans le but d'apporter des éléments de réponses à une telle question que nous avons tenté de savoir comment se situent les enseignants du Québec par rapport à cette approche éducationnelle, d'autant plus que celle-ci a fait l'objet d'une prise de position officielle du Conseil supérieur de l'éducation à l'occasion de la publication de l'un de ses rapports annuels (1971).

L'observateur averti indiquera qu'il n'était pas nécessaire d'entreprendre une telle étude, puisque ce rapport du Conseil supérieur de l'éducation est, semble-t-il, resté lettre morte[3]. Nous avons cru quand même bon d'aborder le sujet parce que le rapport du Conseil supérieur de l'éducation propose une finalité éducative que nous ne pouvons ignorer. Par ailleurs, les grands courants d'idées pren-

---

1. L'on pourrait même remonter à Abélard, au 12e siècle, comme le fait Mendel, par exemple.
2. Notamment dans Réinventer le couple (1969). Par ailleurs, dans Un manifeste personnaliste (1977), Rogers établit un lien étroit entre son approche, qu'il considère comme gênante pour le pouvoir établi, et La pédagogie des opprimés de Paolo Freire.
3. Voir, par exemple, les propos de Deneault (1977).

nent beaucoup plus de temps à s'implanter que les développements technologiques. Combien a-t-il fallu de débats pour que la peine capitale soit abolie au Canada? Et encore, les tentations deviennent fortes de la réinstaller. Qui aujourd'hui, mettrait en doute la légitimité du droit de vote des femmes? Pourtant, celles-ci n'ont acquis ce droit au Québec qu'en 1940 après de longues luttes, dont les premières remontent, sur le plan mondial, à moins d'un siècle. Un personnage aussi prestigieux qu'un Premier ministre québécois n'affirmait-il pas, en 1936: "S'il est une chose sur laquelle le chef de l'opposition et moi-même sommes d'accord, c'est bien l'opposition au vote des femmes" (Matte, 1980). La valeur d'une conception ne se mesure donc pas à la rapidité avec laquelle elle pénètre toutes les couches d'une société.

Nous avons indiqué plus haut que c'est l'absence d'une relation de pouvoir entre les élèves et les enseignants qui caractérise le mieux la conception organique de l'éducation. Angers, dans son étude, Les modèles de l'institution scolaire, partant de préoccupations épistémologiques, fait appel aux notions de sujet et d'objet qu'il situe au même niveau et en constante interaction en opposition aux deux autres modèles, le modèle mécaniste, où l'objet domine le sujet, et le modèle anarchique ou libertaire, où le sujet domine l'objet.

Ces trois modèles correspondent, en gros, aux trois modèles analysés par Gordon. L'enseignant adopte un modèle organique s'il tente de solutionner les conflits en adoptant une méthode de résolution de problème sans perdant, c'est-à-dire, s'il ne se sert pas de son pouvoir pour régler le conflit. Il devient ou demeure autoritaire, s'il croit que c'est l'élève qui doit perdre, et tombe dans l'anarchie, s'il abandonne la partie en acceptant simplement de perdre lui-même.

Mendel (1974) fait également appel à une typologie de trois dimensions:

> "Nous sommes là évidemment aux antipodes de l'attitude adulte traditionnelle qui consistait à renforcer ses propres défenses, soit par la projection de ses propres pulsions sur l'enfance (l'enfance est la vie d'une bête), soit par la négation de cette projection (ces petits anges): dans le premier cas, il fallait mater la bête, dans le second faire coincider l'illusion et la réalité; c'est-à-dire, dans les deux cas, l'enfant devait s'identifier aux défenses de l'adulte, les faire siennes, et disparaître en tant qu'enfant. Il s'agirait au contraire aujourd'hui d'accepter l'autre — l'enfant — dans sa différence, comme un égal, sans chercher à profiter de l'inégalité des forces en présence." (p.212)

C'est donc en référence à une absence de relation de pouvoir qu'on peut le plus facilement situer la conception organique de l'éducation.

Plusieurs autres indices peuvent permettre de déterminer où se situe une personne par rapport à cette philosophie de l'éducation. Dans un questionnaire chaque indice se présente sous la forme d'un énoncé et prend le nom de question, d'item ou d'indicateur. Par exemple, on peut se demander si les enseignants sont d'accord ou non avec l'énoncé suivant: "Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles" (Item 855). Selon notre modèle théorique et d'après la vérification que nous en avons faite, plus un individu est d'accord avec cet énoncé ou cet item, plus il aura tendance à adopter une conception organique de l'éducation (ou, possiblement, une conception anarchique, comme nous l'expliquons dans la section J). Au contraire, plus il se dira en désaccord, plus il aura tendance à s'en remettre à un modèle mécaniste.

Nous avons, au départ, relevé ou créé 45 énoncés qui nous paraissaient être des indicateurs valables d'une conception organique de l'éducation[1]. Nous avons regroupé ces 45 items en neuf sous-groupes

---

1. De fait, l'item 855 dont nous donnons l'exemple a été créé par nous-mêmes et il s'avère être le meilleur indice des 45 items (volume 2, p. 154).

ou dimensions (volume 1, page 19). A la suite de l'analyse factorielle nous n'avons retenu que 32 des 45 items de départ que nous avons regroupés en neuf dimensions que nous avons nommées comme suit: (1) Elitisme, (2) Participation des élèves, (3) Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation, (4) Subordination de l'école au marché du travail, (5) Individualisation de l'enseignement, (6) Développement intégral de la personne, (7) Autoritarisme, (8) Auto-apprentissage et (9) Remise en question du diplôme.

Un enseignant, selon notre modèle théorique, aura tendance à préférer une conception organique de l'éducation dans la mesure où il obtiendra un score plus élevé que la moyenne[1] aux dimensions ou regroupements 2, 3, 5, 6 et 8 et des scores moins élevés aux dimensions 1,4 et 7. En d'autres termes, cet enseignant aura une plus forte tendance que les autres à valoriser l'auto-apprentissage, la participation des élèves ainsi que le développement intégral de la personne et à souhaiter l'individualisation de l'enseignement ainsi que la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation. Par ailleurs, il aura une moins forte tendance que les autres à valoriser l'élitisme ainsi que l'autoritarisme et à subordonner l'école au marché du travail. Notons que notre analyse factorielle nous a permis de constater que la dimension 9, remise en question du diplôme, n'a pas de lien substantiel avec une conception organique de l'éducation.

Nous avons synthétisé ce qui précède au tableau 1.

---

1. Il s'agit bien d'un score plus élevé que la moyenne et non pas d'un score élevé. Par exemple, si un sujet a répondu au point 4 (plutôt d'accord) à un indicateur d'une conception organique de l'éducation comme l'item 852 (Il devrait y avoir moins de cloisons entre les matières au primaire), il aura de plus fortes probabilités d'avoir un score moins élevé que la moyenne sur le score global de la conception organique de l'éducation, puisque 54% de l'ensemble des sujets ont répondu au point 5 et 6 de l'échelle de cet énoncé, dont la moyenne est de 4.7 (voir l'appendice F, Volume 1).

Voyons maintenant comment se regroupent les items autour des neuf dimensions et comment se situent les enseignants sur chacun des énoncés et, indirectement, à l'égard de la conception organique de l'éducation.

Une telle entreprise s'avère toutefois délicate puisque nous sommes tributaires du choix des items que nous avons inclus dans le questionnaire. Pouvons-nous, par exemple, conclure que seule une minorité des enseignants auraient une conception organique de l'éducation puisque 83% des répondants sont d'accord avec un énoncé de tendance mécaniste, selon les vérifications que nous avons effectuées, comme celui de l'item 928 (Le professeur doit accorder une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève)? Nous pourrions remettre en cause une telle conclusion à partir des résultats de l'item 931 par exemple. Il n'y a ici que 29% des enseignants qui se disent d'accord avec cet autre énoncé de tendance mécaniste (Les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité).

A. Elitisme

Sept items font partie de la dimension "élitisme"[1]. Comme nous le constatons au tableau 2, le degré d'accord des enseignants varie

---

1. Pour les fins de ce volume, nous distinguons, d'une part, dimensions et d'autre part, facteurs et scores factoriels. Les premières sont le résultat d'une simple addition des réponses aux items constitutifs de chaque dimension. Les deuxièmes sont le résultat d'une opération beaucoup plus complexe, qui rend, théoriquement, les facteurs indépendants les uns par rapport aux autres. L'expression "dimension" est utilisée surtout au chapitre I et signifie que les regroupements d'items ou dimensions peuvent être mis en corrélation les uns avec les autres. Par ailleurs, l'expression "facteur" est utilisé surtout au chapitre II et signifie que les regroupements d'items sont orthogonaux ou indépendants les uns des autres et qu'en conséquence, ils ne peuvent être mis en corrélation. Nous conservons, cependant, l'expression "facteur" au premier chapitre lorsque nous parlons du "facteur global" de la conception organique de l'éducation ou de celui de la pédagogie de conscientisation, chacun étant le résultat d'une analyse factorielle dans laquelle nous n'avons demandé qu'un seul facteur (vol. 2, p. 110). Nous utilisons de façon synonyme les expressions "facteur global" et "score global".

Tableau 1

Lien entre chacune des dimensions issues de l'analyse factorielle et la conception organique de l'éducation

Nom de la dimension	Sens du lien
1. Elitisme	Négatif
2. Participation des élèves	Positif
3. Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation	Positif
4. Subordination de l'école au marché du travail	Négatif
5. Individualisation de l'enseignement	Positif
6. Développement intégral de la personne	Positif
7. Autoritarisme	Négatif
8. Auto-apprentissage	Positif
9. Remise en question du diplôme	Neutre

considérablement d'un énoncé à l'autre. Si 55% sont d'accord avec l'idée que la chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux (item 513), seulement 28% croient qu'un professeur devrait, le moins souvent possible, avouer son ignorance sur un sujet en présence de ses élèves (item 742). Sur l'ensemble de ces sept indices d'élitisme (et, aussi, d'une conception mécaniste de l'éducation), les enseignants obtiennent une moyenne de 45% (tableau 2). Ils semblent donc partagés par rapport à l'idée de préparer une élite pour la société.

Les membres de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, établie par l'Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture (L'Unesco)[1], n'hésitent pas à remettre en cause l'élitisme au sens restreint du terme:

---

1. Les membres de la Commission internationale ont produit ce qu'il est convenu d'appeler le Rapport Faure (du nom du président de la Commission). Ce rapport, dont le titre est Apprendre à être constitue un ouvrage collectif dont les travaux commencèrent au début de 1971 pour se terminer en mai 1972. La Commission avait reçu le mandat de réfléchir sur les solutions aux grandes questions que posait le développement de l'éducation dans un univers en devenir. Se plaçant dans une optique mondiale pour dégager les caractéristiques communes de la situation de l'éducation en 1972, les membres de la Commission conclurent que, devant la demande d'éducation, les formules traditionnelles, les réformes partielles n'étaient pas suffisantes. Ils préférèrent alors se tourner vers les faits porteurs d'avenir qui s'inscrivaient dans la perspective de formation de l'"homme complet". Ils proposèrent une "cité éducative". Pour eux, la recherche d'un nouvel ordre de l'éducation devait reposer sur la formation scientifique et technologique, une des composantes essentielles d'un humanisme scientifique. La cité éducative, complément de cet humanisme scientifique, devait se traduire dans un éclatement spatio-temporel où tout devient éducatif en prolongeant l'éducation à travers les âges de la personne selon les besoins et à la convenance de chacun dans la perspective de l'apprentissage personnel, de l'autodidaxie et de l'autoformation et en renonçant de limiter l'éducation au seul espace scolaire. S'inspirant d'une conception humaniste de l'éducation, le rapport Apprendre à être s'inscrit par plusieurs des perspectives énoncés dans l'optique d'une conception organique de l'éducation. Sans partager tous les points de vue de ce rapport, nous avons jugé qu'il serait intéressant de comparer nos constatations avec celles de la Commission sur le plan international.

Tableau 2

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "élitisme"

Numéro et énoncé des items	%
901. Ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la détermination et le sens du travail.	87
513. La chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux.	55
530. Les plus importantes qualités d'un adulte sont la volonté et l'ambition	43
526. Le défi le plus important aujourd'hui dans le domaine de l'éducation est de former des individus doués en vue d'occuper plus tard des postes de commande dans la société	39
922. Les élèves posent maintenant trop de questions avant d'accepter de faire ce qu'on leur demande.	36
931. Les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité	29
742. Un professeur devrait, le moins souvent possible, avouer son ignorance sur un sujet en présence de ses élèves.	28
Moyenne des sept items [1]	45

1. Le nombre d'items de chaque dimension ne correspond pas nécessairement à celui que nous retrouvons dans le volume 2. Nous avons choisi d'éliminer les items communs à deux dimensions en les plaçant dans une seule dimension, selon leur coefficient de saturation. Nous avons également éliminé des items qui affaiblissaient le degré de cohésion d'une dimension. Par exemple, en éliminant l'item 275 de la dimension "autoritarisme" (tableau 8), le coefficient alpha de cette dimension passait alors de 0,63 à 0,68. De plus, nous avons décidé, aux fins de la présentation des résultats pour l'ensemble des sujets, de retourner à des regroupements non orthogonaux.
Le lecteur trouvera à l'appendice B un ensemble de figures illustrant une façon de regrouper les données différentes de celle utilisée dans la présente section concernant la conception organique de l'éducation.

> "Le terme d'élitisme, passé dans l'usage, définit assez mal le phénomène qu'il désigne. D'une part, il ne s'agit très généralement pas, au plus, de réserver en principe les enseignements de qualité à des couches déterminées, mais d'un système d'écrémage de toute la société. Un système qui ne vise à exclure personne en raison de son origine sociale, mais bien à coopter "les meilleurs", au sens où l'entend l'élite déjà constituée. D'où la fonction de "pompe aspirante" assignée à l'école, qui sélectionne dès les petites classes, par tris successifs, les futurs élus. Et si les mécanismes sociaux ont fatalement pour effet de favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux socio-culturels privilégiés, il faut voir là une conséquence, et non pas, une fin du système. D'autre part, qui dit élite, dit petit nombre. Or un système ne cesse d'être élitiste du seul fait qu'il s'élargit quantitativement. Ce qui est déterminant, c'est le principe de la cooptation des uns, fussent-ils nombreux, et de l'exclusion de tous les autres, à partir de critères définis par l'élite elle-même, et rendus de plus en plus exigeants". (Faure: 1972, p. 68).

Les données présentées du tableau 2 indiquent donc qu'une majorité (55%) d'enseignants québécois serait sensible au fait que l'école peut jouer un rôle autre que celui de préparer une élite pour la société, remettant en quelque sorte en cause les critères définis par un certain *establishment*.

B. Participation des élèves

Un éducateur qui s'inspire d'une conception organique de l'éducation favorisera la participation de l'élève à son processus éducatif. Où se situent les enseignants du Québec par rapport à cet impératif. D'après les données que nous présentons au tableau 3, 37% d'entre eux favoriseraient une certaine participation des élèves. Les enseignants affichent donc ici une tendance plutôt mécaniste. Nous sommes encore assez loin des principes 20 et 21 de la commission Faure:

> "Contrairement aux idées et aux pratiques traditionnelles C'est à l'enseignement de s'adapter à l'enseigné, non à l'enseigné de se plier aux règles préétablies de l'enseignement".

Tableau 3

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "participation des élèves"

Numéro et énoncé des items	%
709. Les élèves devraient jouer un rôle plus important dans le choix des objectifs d'apprentissage.	56%
933. Les critères d'évaluation des apprentissages devraient être déterminés en consultation avec les élèves.	42%
855. Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles.	41%
603. En général, quelle proportion des cours devrait être laissée au choix des élèves du secondaire?	7%[1]
Moyenne des quatre items	37%

"Tout système qui consiste à octroyer des services éducatifs à une population passive, toute réforme qui n'a pas pour effet de susciter dans la masse des apprenants un processus endogène de participation active, ne peuvent obtenir, au mieux, que des succès marginaux".

1. Cet item comporte cinq points. Les deux premiers suggèrent moins de la moitié des cours, le troisième, la moitié et les deux derniers, plus de la moitié. Divisés ainsi, les répondants y ont répondu dans les proportions suivantes: 76%, 18%, 6%. Nous avons donc distribué les 18% des réponses au prorata des deux autres pôles.

C'est la dimension "participation des élèves" qui est la plus fortement reliée aux autres dimensions de notre modèle. Plus les enseignants prônent la participation des élèves, plus ils préconisent l'auto-apprentissage (r = 0,50), l'individualisation de l'enseignement (r = 0,38), et le développement intégral de la personne (r = 0,38), mais plus ils déprécient l'autoritarisme (r = - 0,44)[1].

C. Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement

Seulement deux items constituent la dimension que nous avons nommée "nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement". Les enseignants sont fortement d'accord (91%) avec les énoncés de ces deux items (tableau 4). Ils désirent donc, en très grande majorité, de bons moyens d'auto-évaluation de leur enseignement et pour se faire, ils souhaitent un découpage des objectifs d'apprentissage de sorte que ceux-ci soient facilement mesurables.

Avons-nous, ici, l'indice d'une forte adhésion des enseignants à une conception organique de l'éducation? Nous ne le croyons pas, étant donné le faible degré de relation de ces deux items à l'ensemble des items constitutifs de la dimension organique. De fait, l'item 860 ne fait même pas partie du groupe des items que nous avons retenus pour établir le score global de la conception organique de l'éducation, tandis que l'item

---

1. Le signe moins (-) indique une relation négative: Les enseignants qui ont un score supérieur à la dimension "autoritarisme" auront tendance à avoir un score inférieur à la dimension "participation des élèves". Nous disons "auront tendance" puisque cette relation n'est pas parfaite. Autrement le coefficient de corrélation serait égal à -1,00. Pour une discussion du problème de l'ampleur des coefficients de corrélation, nous renvoyons le lecteur au volume 1, (pp. 40-45). Sans tomber dans l'absolu, nous qualifions de substantiel un lien supérieur à 0,30, de sensible (ou appréciable) un lien inférieur à 0,30, mais supérieur à 0,15 et de minime ou faible un lien inférieur à 0,15. Pour la question des liens statistiquement significatifs ou la question de l'inférence statistique, nous renvoyons le lecteur à l'appendice A. La matrice des coefficients de corrélation des dimensions constitutives de la conception organique apparaît au tableau C1 de l'appendice C.

Tableau 4

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "nécessité de bons moyens d'auto-évaluation"

Numéro et énoncé des items	%
858. Les professeurs devraient avoir de meilleurs moyens d'auto-évaluation de leur enseignement.	94%
860. Les objectifs d'apprentissage des élèves devraient être davantage découpés en éléments facilement mesurables.	88%
Moyenne des deux items	91%

858 se classe bon dernier (Volume 2, pp. 154 à 157). Par ailleurs, il n'existe aucun lien substantiel entre cette dimension et l'une ou l'autre des sept autres dimensions constitutives de la conception organique de l'éducation[1].

D. Subordination de l'école au marché du travail

D'après notre modèle théorique et la vérification statistique que nous avons effectuée (volume 2), un éducateur qui subordonne l'école au marché du travail aurait une conception mécaniste de l'éducation. Si nous nous en tenons aux résultats présentés au tableau 5, une bonne majorité des enseignants seraient de tendance mécaniste. En effet 71% assignent à l'école l'obligation d'adapter ses programmes aux besoins du marché du travail et de diriger les jeunes dans les professions ou métiers où la demande de la main-d'oeuvre est importante. Les items 730 et 929, cependant, ne sont pas fortement reliés à l'ensemble des items constitutifs de la conception organique de l'éducation. Par ailleurs, cette dimension n'est reliée de façon substantielle qu'à une seule des sept autres dimensions: l'élitisme. Plus un enseignant favorise l'élitisme, plus il aura tendance à subordonner l'école au marché du travail ($r = 0,41$). Cette dernière tendance comporte donc un élément d'élitisme: le jeune devra réussir dans la vie, de sorte qu'il devienne un bon consommateur tout en étant un bon producteur. C'est possiblement la préoccupation de ceux qui sont d'accord avec les items de ces deux dimensions.

---

1. Le lecteur pourra se demander comment il se fait que nous conservons cette dimension puisqu'elle n'est que très peu reliée à la conception organique de l'éducation. Il sera également tenté de conclure que nous nous sommes possiblement trompés en effectuant nos analyses factorielles. Pour simplifier, indiquons que c'est en effectuant la présente analyse et, en quelque sorte en prenant nos distances par rapport à l'analyse factorielle, en particulier en travaillant avec des dimensions non orthogonales, que nous nous sommes aperçus de la faiblesse de ces deux items, et de bien d'autres, comme indicateurs d'une conception organique. Ajoutons, toutefois, qu'en soi, cela n'enlève rien à la valeur des items (Voir, à ce propos, Dubin, 1969, p. 81). D'où notre décision d'en présenter les résultats.

Tableau 5

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "subordination de l'école au marché du travail"

Numéro et énoncé des items	%
929. L'école devrait faire tous les efforts nécessaires afin d'adapter ses programmes aux besoins du marché du travail.	77%
730. La tâche de l'école est d'orienter les élèves et de leur offrir le programme d'études qui les dirigera dans les professions ou métiers où la demande de main-d'oeuvre est importante	65%
Moyenne des deux items	71%

E. Individualisation de l'enseignement

Avant de présenter les résultats des deux items que nous avons regroupés au tableau 6, nous aimerions mentionner que l'astérisque (*) qui suit le numéro de l'item 741 indique que nous avons inversé les points de l'échelle de cet item dont l'énoncé a un sens contraire à l'idée de l'individualisation de l'enseignement. Ainsi, une personne qui est totalement d'accord (points 6 de l'échelle) avec l'item 741, originalement un indicateur d'une conception mécaniste, obtient un score peu élevé à la dimension "organique". Nous avons, de la même façon, inversé les résultats des items des dimensions "élitisme", "subordination de l'école au marché du travail" et "autoritarisme" avant de calculer le score global de la conception organique de l'éducation, ces dimensions étant négativement en corrélation avec les autres dimensions de notre modèle (voir le tableau 1).

D'après les résultats présentés au tableau 6, les enseignants seraient nettement en faveur de l'individualisation de l'enseignement et, en vertu des deux indicateurs utilisés, adhéreraient à une conception organique de l'éducation.

Il existe tout de même une certaine différence dans les pourcentages des items qui, tous deux, font référence au rythme d'apprentissage ainsi qu'à la contrainte du programme scolaire. L'item 741, cependant, ajoute l'idée de l'enseignement collectif. C'est probablement pour cette raison qu'une plus faible proportion d'enseignants (56% vs 81%) se prononce alors en faveur de l'individualisation en répondant à l'item 741. L'item 727 ne concerne que l'enfant tandis que l'item 741 concerne l'enfant et l'enseignant. Un certain nombre d'enseignants acceptent donc que l'enfant apprenne à son propre rythme en autant qu'ils n'aient pas à changer leur approche pédagogique, en l'occurence, l'enseignement collectif. De fait l'item 741 est un bien meilleur indicateur d'une conception organique que l'item 727 (volume 2, pp. 154 et 155). D'ailleurs,

Tableau 6

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "individualisation de l'enseignement"

Numéro et énoncé des items	%
727. L'enfant doit apprendre au rythme qui lui convient même s'il risque de ne pas voir le programme en entier.	81%
741*. L'enseignement collectif, en offrant à tous les élèves d'une classe la possibilité de voir tout le programme prévu, est préférable à une approche où l'élève travaille à son propre rythme	56%[1]
Moyenne des deux items	69%

1. Il s'agit de la proportion des répondants en désaccord avec l'énoncé comme nous l'expliquons au début de la section E. Autrement dit, 44% des sujets sont d'accord avec le contenu de cet énoncé dans sa forme originale, c'est-à-dire tel qu'il apparaît dans le questionnaire.

selon notre modèle théorique, un enseignant mécaniste peut vouloir ou non respecter le rythme d'apprentissage d'un enfant tandis que l'enseignant organique doit respecter nécessairement ce rythme. Aussi, individualiser l'enseignement voudra dire pour le mécaniste, d'une part, favoriser la création de voies ou l'établissement de classes homogènes et, d'autre part, trouver la façon la plus efficace de transmettre les connaissances et d'en assurer l'acquisition en distinguant différentes capacités d'apprendre et différents rythmes, l'enseignant étant alors considéré comme le principal agent de formation. Pour l'organique, l'individualisation de l'enseignement doit, au delà du rythme d'apprentissage, tenir compte de la façon personnelle d'apprendre de l'enfant et de ce qui constitue pour ce dernier un apprentissage significatif qui s'inscrit dans son vécu original, l'enfant étant alors considéré comme le premier artisan de sa formation.

Mentionnons également que, malgré les souhaits exprimés par les enseignants aux items 727 et 741 en faveur d'une individualisation de l'apprentissage, l'enseignement collectif demeure monnaie courante dans la très grande majorité (environ 80%) des classes (items 336 à 338). Il y aurait donc un net décalage entre le vécu des enseignants et le discours qu'ils tiennent. Ce décalage s'explique, bien sûr, par des contraintes contextuelles dont le programme, mais également, comme nous venons de le constater, par l'hésitation de certains enseignants à abandonner l'idée de l'enseignement collectif même s'il sont d'accord avec celle du respect du rythme d'apprentissage. Par ailleurs, si 80% des enseignants pratiquent un enseignement collectif, il n'y en a que 45% qui indiquent se sentir parfois démunis pour individualiser leur enseignement (item 927).

Non seulement existe-t-il, dans les écoles, des contraintes administratives qui peuvent empêcher les enseignants d'innover, mais ceux-ci ont des habitudes ou des attitudes de base qu'on ne peut ignorer. Nous le verrons un peu plus clairement en comparant les résultats des deux prochaines dimensions.

F. Développement intégral de la personne

Le développement intégral de la personne est une finalité que les enseignants (82%) valorisent au plus haut point comme l'illustre le tableau 7. Développer l'ensemble des aptitudes de l'enfant, lui permettre de se développer dans des activités conformes à ses goûts, ses intérêts et ses capacités, l'aider à développer une méthode de travail adaptée à son tempérament, lui apprendre à se débrouiller dans la vie constituent des objectifs conformes à une conception organique de l'éducation.

G. Autoritarisme

Si les résultats que nous avons présentés dans la section précédente nous laissent supposer que les enseignants adhèrent d'emblée à une conception organique de l'éducation, les résultats du tableau 8 nous suggèrent qu'ils auraient plutôt des attitudes mécanistes. Ainsi, ils attachent une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève, trouvent que l'on accorde beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles et que les professeurs ne sont pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves. Les enseignants du Québec ne sont pas, croyons-nous, différents des éducateurs des autres nations. Selon les auteurs du rapport Faure c'est "le rapport d'autorité entre enseignant et enseigné qui prédomine encore dans la plupart des écoles du monde". (p. 7).

Cette dimension donne peut-être une meilleure idée de la position globale des enseignants que celle de la section précédente puisque les trois items qui la constituent sont parmi les neuf meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation (volume 2, page 154). La dimension "autoritarisme" est, par ailleurs, fortement reliée aux dimensions "élitisme" ($r = 0,52$), "participation des élèves" ($r = - 0,44$) et "auto-apprentissage" ($r = - 0,34$).

Ces résultats donnent plus de poids à l'hypothèse que nous formulions plus haut, à savoir que le meilleur indicateur d'une conception organique de l'éducation se situe dans l'absence d'une relation de pouvoir entre l'adulte et le jeune. Après avoir identifié la relation dominant-dominé entre les classes privilégiées et prolétariennes, ainsi que celle entre l'homme et la femme, voilà que nous identifions plus clairement celle entre l'adulte et le jeune. C'est la disparition de cette dernière relation d'autorité qui forme la base du modèle théorique de Mendel (1974).

Il existe donc une certaine contradiction entre les finalités que se donnent les enseignants en souhaitant le développement intégral de la personne (tableau 7) et les moyens qu'ils désirent utiliser dans leurs rapports avec les élèves, c'est-à-dire un rapport de type autoritaire. Mais les mentalités, comme nous l'avons indiqué, évoluent beaucoup plus lentement que les changements technologiques. Ici, de nouveau, le Québec ne fait pas exception à la règle.

> "L'urgence des tâches imposées par l'expansion de l'éducation a fait qu'on s'est intéressé surtout à l'aspect quantitatif de l'effort à fournir, des obstacles à surmonter, des déséquilibres à corriger. On prend conscience que les questions essentielles sont des questions de substance: rapport entre l'éducation et la société, entre l'éducation et l'éduqué, entre l'éducation et le savoir, entre les fins déclarées et les fins réalisées." (Faure, 1972, p. 64)

Tableau 7

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "développement intégral de la personne"

Numéro et énoncé des items	%
916. Le professeur doit tenter de développer l'ensemble des aptitudes de l'enfant plutôt que de s'intéresser en priorité à ses capacités intellectuelles.	92%
905. Plutôt que de retenir certains enfants à l'école secondaire, il vaudrait mieux leur permettre de se développer dans des activités conformes à leurs goûts et capacités.	91%
512. Les programmes d'études général et professionnel devraient correspondre aux types d'intérêt et non pas aux niveaux d'intelligence des élèves.	79%
913. Plutôt que de montrer à l'enfant une méthodologie de travail, il vaut mieux l'aider à en développer une, adaptée à son tempérament.	76%
921. Il est plus important d'apprendre à un enfant à se débrouiller dans la vie que de lui enseigner des connaissances.	70%
Moyenne des cinq items	82%

Ce sont ces questions de substance que nous essayons de faire ressortir en présentant et analysant les données de notre étude. Malheureusement l'aspect quantitatif prend souvent le pas sur les questions de substance chez les planificateurs scolaires[1]. Pour s'en convaincre nous n'avons qu'à prendre connaissance des récents Livre vert et Plan d'action du ministère de l'Education. On y décèle de nombreuses finalités organiques associées à une panoplie de contrôles à tendance mécaniste. Peut-être compte-t-on pour contrecarrer cette tendance, sur le dynamisme de chaque milieu, c'est-à-dire, sur le projet éducatif, tentant ainsi de rejoindre le modèle organisationnel de la section québécoise du Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.) dans son rapport Ecoles de demain? (1976). Les auteurs du rapport insistent, en particulier sur l'idée du pluralisme scolaire, d'où l'utilisation du pluriel au mot "d'école" dans le titre de l'ouvrage.

Nous nous attendions à un lien négatif entre les deux dimensions que nous venons de présenter c'est-à-dire entre l'autoritarisme et le développement intégral de la personne. Il est, de fait, négatif, mais plutôt faiblement puisque le coefficient de corrélation entre les deux distributions n'est que - 0,16. Ce faible lien explique peut-être la contradiction que nous croyons déceler chez les enseignants[2]. Ces derniers réagiraient différemment selon qu'ils se situent au niveau lointain des finalités éducatives ou à celui plus concret, de l'acte pédagogique quotidien; la pratique, les habitudes et les attitudes prendraient alors le pas sur les valeurs et la philosophie.

---

1. Et chez les chercheurs...

2. Comme dans le Livre vert du ministère de l'Education. Bien sûr, nous ne pouvons éliminer l'hypothèse que notre construction théorique soit en cause.

Tableau 8

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "autoritarisme"[1]

Numéro et énoncé des items	%
928. Le professeur doit accorder une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève.	83%
517. De nos jours, on accorde beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles.	65%
529. Beaucoup de professeurs ne sont pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves	56%
Moyenne des trois items	68%

1. Le lecteur qui a pris connaissance du volume 2 remarquera que l'item 275 ne fait plus partie de la dimension. La présence de cet item était une occasion de bruit par rapport aux trois autres, en ce sens que le coefficient alpha passe de 0,63 à 0,68 en l'éliminant de la dimension. À souligner également que cet item n'est que faiblement relié aux trois autres (volume 2, p. 124), lesquels se tiennent très bien ensemble. Nous croyons que les enseignants ont réagi de différentes façons au mot rigoureux contenu dans l'item 275; pour les uns, ce terme est synonyme de rigide ou draconien, pour les autres, de précis ou même de systématique (voir également le volume 6, page 57). Ajoutons, en terminant, que sans rejeter l'utilité de l'analyse factorielle, nous sommes devenus de plus en plus perplexes par rapport aux scores factoriels. Selon Cronbach, "un bébé léopard dont on aurait effacé les taches est sans doute un beau chat. Dire que les léopards ont une forte saturation au facteur chat ne veut pas dire que nous devrions ignorer le concept de léopard et amener le beau chaton à la maison pour les bouts de chou". (1971, pp. 469-471).

H. Auto-apprentissage

Les enseignants ne sont pas non plus portés à donner du poids à une approche qui ferait appel à une démarche personnelle d'auto-apprentissage par les élèves: il n'y a environ qu'un tiers des enseignants qui insiste sur la valeur de la vie présente, des outils d'auto-apprentissage et de l'auto-directivité de l'élève (tableau 9). Les deux tiers afficheraient donc, sur ce plan, une tendance mécaniste. Nous sommes de nouveau passablement loin d'un des principes des auteurs du rapport Faure: "L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. L'autodidaxie, assistée, a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif "(p.236). Une telle éthique, suppose, bien sûr, que l'enseignant accepte de transformer son rôle, d'où un autre principe majeur énoncé dans le rapport Faure:

> " Les éducateurs, dont l'une des tâches essentielles est actuellement de transformer les mentalités et les qualifications inhérentes à toutes les professions, devraient être les premiers disposés à repenser et transformer les critères et les données de la profession enseignante, dans laquelle les fonctions d'éducation et d'animation prennent de plus en plus le pas sur les fonctions d'instruction." (p.245)

Le C.O.P.I.E. insiste également sur le nouveau rôle que devrait jouer l'éducateur. Il "n'est plus celui qui transmet des connaissances dont il est le principal sinon l'unique dépositaire". Sa fonction consiste plutôt "à aider l'enfant à organiser son environnement éducatif". Pour ce faire, l'enseignant doit accepter de se placer "lui-même dans une situation d'apprentissage et de perfectionnement continu "(pp.258 et 259).

Nous avons déjà indiqué qu'il existe un lien élevé entre, d'une part, la dimension "participation de l'élève" et, d'autre part, les dimensions "auto-apprentissage" ($r = 0,50$) et "autoritarisme" ($r = - 0,44$). Soulignons, également, que plus les enseignants encouragent l'auto-apprentissage, plus ils souhaitent le développement intégral de la personne

Tableau 9

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "auto-apprentissage"

Numéro et énoncé des items	%
924. L'école doit permettre à l'enfant de vivre sa vie présente plutôt que de le former pour plus tard.	42%
534. Un bon manuel peut être aussi efficace qu'un enseignement magistral pour transmettre des connaissances.	41%
521. La plupart de mes élèves pourraient se débrouiller seuls avec des outils d'auto-apprentissage bien faits.	28%
528. Dans une école idéale, l'élève devrait pouvoir organiser sa journée à son gré.	27%
Moyenne des quatres items	35%

(r = 0,37) et l'individualisation de l'enseignement (r = 0,32), tendances conforme à notre modèle théorique[1].

1. Remise en question du diplôme

Les enseignants auraient une forte tendance à remettre en question la valeur du diplôme comme nous le constatons en examinant les résultats du tableau 10.

Notons, cependant, l'assez grande disparité des résultats des items 535 et 716. Si la très grande majorité (89%) des enseignants sont d'accord pour dire que la possession de diplômes est loin d'être la meilleure garantie de compétence sur le marché du travail, ils sont beaucoup plus hésitants pour affirmer qu'on accorde trop d'importance à l'instruction dans l'attribution des emplois (54%). Par ailleurs, si l'on se fie aux résultats de l'item 744, il ne faudrait pas accorder d'importance à la formation universitaire dans le domaine de l'enseignement puisque les éducateurs qui ne possèdent pas une telle formation peuvent, semble-t-il, faire un bon travail auprès des élèves[2]. S'ils sont d'avis que la formation scolaire ou universitaire n'est pas une garantie de compétence, pour les élèves et pour eux-mêmes, les enseignants sont plus hésitants pour affirmer qu'on ne devrait pas y attacher trop d'importance. Ils ne veulent probablement pas se couper l'herbe sous le pied.

---

1. La grande majorité des tendances que nous avons prédites ont fait l'objet d'une confirmation statistique, sauf une exception notable, l'item 860 (tableau 4) comme nous l'expliquons dans le volume 2 (pp. 64 et 65). Cet item, de fait, s'est avéré un très mauvais indicateur de la conception organique puisqu'il ne se qualifie même pas parmi les 35 indicateurs que nous avons retenus pour le score global (volume 2, pp.154 à 157).

2. De fait, selon l'analyse que nous présentons dans le volume 6, les enseignants ont une piètre opinion de leur expérience de formation et de perfectionnement universitaire.

Tableau 10

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "remise en question du diplôme"

Numéro et énoncé des items	%
716. La possession de diplômes est loin d'être la meilleure garantie de compétence sur le marché du travail	89%
744.* Un professeur qui ne possède pas une formation universitaire peut difficilement faire un bon travail auprès des élèves	89%[1]
535. On accorde trop d'importance à l'instruction dans l'attribution des emplois sur le marché du travail.	54%
Moyenne des trois items	77%

1. Il s'agit d'un désaccord avec cet énoncé puisque nous avons renversé les points de l'échelle (voir le début de la section E).

Les enseignants ont ainsi un comportement analogue à celui des autres professionnels, sauf qu'ils sont loin d'avoir le pouvoir dont jouissent plusieurs autres corporations professionnelles, pouvoir que d'aucuns remettent en cause[1].

Nous avons indiqué que la dimension "remise en question du diplôme", telle que mesurée par les items qu'elle comporte, ne fait pas partie de l'univers organique. Nous avons été à même de le constater à l'aide de l'analyse factorielle (volume 2, p. 72). D'autre part, cette dimension est faiblement reliée aux autres, sauf pour la dimension "développement intégral de la personne" ($r = 0,29$). La course aux diplômes deviendrait, pour plusieurs enseignants, une entrave au développement intégral de la personne.

J. Une vue d'ensemble

Autant l'entreprise de situer la population enseignante par rapport au continuum organique-mécaniste est difficile, comme nous venons de le constater, autant chaque lecteur aura tendance à tirer certaines conclusions des résultats que nous venons de présenter. Margré les réserves que nous avons formulées à l'égard d'une telle entreprise, nous nous croyons autorisés, comme probablement bien des lecteurs, à dégager nos propres conclusions. C'est dans ce contexte que l'on devra comprendre notre démarche, parfois hésitante, parfois intrépide, démarche dont nous pourrons peut-être remettre en cause les résultats au fil des ans.

Nous avons été à même de constater que les enseignants du Québec affichent tour à tour une conception organique ou mécaniste selon la dimension analysée . Ils prônent l'auto-évaluation de leur enseignement (91%), visent le développement intégral de la personne (82%) et l'individualisation

1. Voir à ce propos les communications du colloque sur la déprofessionnalisation, organisé par la revue Critère (numéro 26).

de l'enseignement (69%) mais hésitent grandement à faire participer les élèves (37%) et à favoriser chez eux l'auto-apprentissage (35%) tout en ayant de la difficulté à se défaire d'un modèle pédagogique autoritaire (32%) et du modèle d'école subordonnée au marché du travail (29%). Par ailleurs, une majorité (55%) des enseignants remettent en cause l'élitisme scolaire.

Du strict point de vue mathématique nous pourrions conclure, en faisant la moyenne des résultats aux huit dimensions que nous venons de rappeler, qu'environ 60% des enseignants ont une conception mécaniste de l'éducation. Nous pourrions également utiliser le même procédé en partant directement des items. Nous obtiendrons alors, aux 29 items constitutifs de ces huit dimensions, une moyenne d'environ 50%.

Une telle méthode nous paraît beaucoup trop simpliste puisque les items ne sont pas tous des indicateurs de même qualité. De fait, des 45 items que nous avions retenus au départ, seulement 32[1] sont facilement regroupables dans l'une ou l'autre des dimensions que nous avons retenues à la suite de nos analyses factorielles (volume 2). Par ailleurs, si un item s'avère un bon indicateur d'une dimension particulière, nous avons été à même de constater qu'il n'est pas nécessairement un bon indicateur de l'ensemble des items qui font partie de l'univers organique.

Quels sont les meilleurs indicateurs d'une telle conception? Nous croyons que ce sont ceux dont le lien avec l'ensemble des autres items est le plus élevé. C'est ainsi que nous avons pu identifier neuf items dont le coefficient de corrélation avec l'ensemble des autres items est égal ou supérieur à 0,40[2]. Nous présentons les résultats à ce noyau d'items au tableau 11.

---

1. 29 items, si nous excluons ceux de la dimension" remise en question du diplôme".

2. Pour des détails statistiques complémentaires, nous renvoyons le lecteur à l'appendice B.

Soulignons que ces neuf items proviennent de cinq dimensions différentes: trois (529, 517 et 928) de "l'autoritarisme", deux (931 et 901) de "l'élitisme", deux (924 et 528) de "l'auto-apprentissage", et les deux autres de "l'individualisation de l'enseignement" (741) et de "la participation des élèves" (855). De plus, cinq des neuf items saturent ou ont un lien substantiel avec au moins une autre dimension. Il s'agit des items 517, 528, 529, 924 et 928 (volume 2). Ce noyau de neuf items couvre donc, à l'intérieur de la conception organique une variété d'éléments[1] ou d'aspects.

Le caractère hétérogène de ces indicateurs ne peut être négligé puisqu'une conception organique de l'éducation s'appuie sur une multitude de facettes. On ne peut faire appel, pour la qualifier, à un concept unificateur. Elle n'est pas, par exemple, l'antithèse de l'autoritarisme. De fait, nous y voyons le résultat d'une dialectique[2] que nous pourrions qualifier d'ouverte: la synthèse doit être constamment remise en question. C'est ce que nous nous permettons de faire à la fin de la présente section.

De nouveau, nous nous refusons à considérer la moyenne (39%) des neuf items comme étant la proportion des enseignants qui adhèrent à une conception organique de l'éducation. Pourquoi? Parce que seulement 13% des enseignants sont en désaccord avec l'énoncé de l'item 901: ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la détermination et le sens du travail. Nous pouvons difficilement admettre que les 87% qui sont d'accord avec cette idée n'aient pas certaines tendances mécanistes. Ce qui nous amène à supposer que les différentes articulations du modèle organique ont inégalement pénétré le monde scolaire. Si 71% des enseignants rejettent l'idée mécaniste que

---

1. Nous devrions aussi ajouter, à l'idée de la variété des éléments, celle d'interaction. De Rosnay (1975) insiste sur l'importance de ces deux notions dans la compréhension de la complexité des systèmes.

2. De fait une telle dialectique nous paraît être le fondement de l'école gestaltiste (Perls, Hefferline et Goodman, 1951).

Tableau 11

Pourcentage des enseignants en accord avec les meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation[1].

Numéro et énoncé des items	%
931.*Les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité.	71
741.*L'enseignement collectif, en offrant à tous les élèves d'une classe la possibilité de voir tout le programme prévu, est préférable à une approche où l'élève travaille à son propre rythme.	57
529.*Beaucoup de professeurs ne sont pas assez sévères dans leurs relations avec les élèves.	45
924. L'école doit permettre à l'enfant de vivre sa vie présente plutôt que de le former pour plus tard.	42
855. Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur des écoles.	41
517.*De nos jours, on accorde beaucoup trop de liberté aux élèves dans les écoles.	35
528. Dans une école idéale, l'élève devrait pouvoir organiser sa journée à son gré.	26
928.*Le professeur doit accorder une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'élève.	16
901.*Ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui, c'est la discipline, la détermination et le sens du travail	13
Moyenne des neuf items	39

* Les points de l'échelle de ces six items ont été renversés comme nous l'expliquons au début de la section E.

1. C'est-à-dire, d'accord avec les énoncés 528, 855 et 924 et en désaccord avec les six autres énoncés.

"les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leurs professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité" (item 931); seulement 13%, à l'autre extrême, s'écartent de l'indicateur mécaniste que constitue l'item 901. Il s'agit donc de savoir combien d'enseignants sont d'accord avec chacun des indicateurs d'une conception organique tout en étant en désaccord avec les énoncés de tendance mécaniste, ou, en d'autres mots, combien d'enseignants affichent une tendance organique sur chacun des neuf items du noyau que nous avons constitué. Nous pouvons également nous demander combien le font sur huit des neuf items, combien, sur sept, et ainsi de suite. Ce sont ces résultats que nous présentons au tableau 12.

En examinant ce tableau, nous constatons que seulement 2% des enseignants auraient accepté, assimilé ou intégré chacun des éléments du noyau constitué des neuf meilleurs indicateurs d'une conception organique. Le degré de pénétration du modèle organique est donc très limité. On peut ajouter à ces 2% d'enseignants, les 3% et les 5% qui affichent une tendance organique sur sept ou huit items. Ces 10% d'enseignants sont cependant très éloignés, sur le plan des valeurs, des 38% qui affichent une conception organique sur aucun (6%), un seul (13%) ou seulement deux items (19%) du noyau. Le modèle mécaniste demeure donc prédominant dans le monde scolaire québécois comme probablement, dans tous les pays de la planète[1]. Comme nous nous en doutions, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation qui prônait une conception organique de l'éducation, et dont la parution remonte au début de la dernière décennie, serait donc loin d'avoir pénétré l'ensemble de la profession enseignante.

Avant de clore cette section, nous croyons légitime de nous demander si les 10% d'enseignants qui se regroupent dans les trois premières rangées du tableau 12 sont vraiment des tenants d'une conception organique de l'éducation. Certains d'entre eux ne seraient-ils pas, plutôt, des adeptes d'un modèle anarchique ou libertaire.

---

1. C'est ce qui se dégage de l'analyse du rapport Faure.

Tableau 12

Proportion des enseignants selon le nombre d'items retenus comme meilleurs indicateurs de la conception organique avec lesquels ils sont d'accord[1]

Nombre d'items		%	
9		2	
8	Tendance organique	3	10%
7		5	
6		8	
5		12	
4		14	
3		18	
2		19	
1	Tendance mécaniste	13	38%
0		6	
TOTAL		100	

1. Quelques semaines avant d'aller sous presse, l'un d'entre nous a eu l'occasion d'administrer un court questionnaire à onze enseignants engagés dans ou cheminant vers une démarche de renouveau pédagogique comme la pédagogie ouverte, le plan de travail, les ateliers, etc.

Nombre d'items	Enseignants
9	3
8	4
7	3
6	1
0 à 5	aucun
TOTAL	11

Ces résultats ajoutent un élément non négligeable à la confiance que nous pouvons accorder à ce noyau de neuf items, compte tenu du contexte d'utilisation de l'instrument.

Six des neuf items qui font partie du noyau, étaient dans leur forme originale, c'est-à-dire avant qu'on renverse les points de leur échelle, des indicateurs d'une conception mécaniste (voir les astérisques du tableau 11). Il se peut que certains enseignants qui sont en désaccord avec les énoncés de ces items soient des tenants d'une conception libertaire ou anarchique. Plutôt que de remettre en cause le rapport dominant-dominé entre l'adulte et l'enfant, ils ne font que le renverser. C'est l'enfant, alors, qui domine, comme dans le deuxième modèle de l'institution scolaire que décrit ainsi Angers:

> "En réaction contre le modèle autoritaire précédent qui enferme la pensée dans l'ordre du donné et la personne dans l'ordre social établi, s'est développé dans les sociétés occidentales un deuxième modèle de l'environnement scolaire inverse du premier. On le retrouve tout au long de l'histoire dans des courants de pensée philosophique de tendance idéaliste, dans des mouvements artistiques en opposition à leurs milieux comme chez les peintres et les poètes surréalistes et chez certains écrivains romantiques, et dans le domaine politique chez des anarchistes engagés dans l'action révolutionnaire. Ce modèle, comme le précédent, est aussi un style de pensée et de vie; et il est tout aussi autoritaire que le précédent, sauf que le pouvoir et la violence s'y exercent en sens inverse. Ici règne l'autorité incontestée du sujet conçu comme un en-soi et la suprématie de l'individu considéré comme l'initiateur absolu de toute action sur l'univers et sur le milieu social." (1976, pp. 54-55)

Par conséquent, quand nous établissons à 10%[1] le nombre d'enseignants qui ont ou s'approchent d'une conception organique de l'éducation,

---

1. Nous aimerions souligner le caractère relatif de cette proportion. Elle serait moindre si nous avions utilisé un plus grand nombre d'indicateurs et, supérieure, dans le cas contraire. D'autre part, le fait d'avoir divisé les échelles en deux catégories de trois points chacune (les points 1, 2 et 3, ensemble, de même que pour les points 4, 5 et 6) influence également les résultats. Nous aurions pu, sans accroc majeur à notre modèle théorique, considérer comme étant de tendance mécaniste un enseignant qui s'est dit plutôt en désaccord (point 3) avec l'énoncé de l'item 93) (les élèves devraient assimiler les connaissances qui leur sont transmises par leur professeurs plutôt que de chercher à satisfaire leur curiosité), diminuant, ainsi, la proportion des répondants de tendance organique. Par ailleurs, nous n'aurions pas été autorisés, théoriquement parlant, à faire l'inverse (par exemple inclure parmi le groupe "organique" un sujet qui a répondu au point 4 de l'item 90). Ce que le tableau 12 nous révèle, principalement, c'est que le degré de péné-

nous parlons plutôt d'un maximum. Nos données ne nous permettent pas d'établir si un certain nombre d'entre eux prônent un modèle anarchique ou libertaire. Précisons, cependant, que le même problème ne se présente pas pour les données présentés au bas du tableau 12; les enseignants dont il est question nous paraissant afficher une attitude de nature mécaniste. Cette réserve méthodologique ne nous empêche donc pas de conclure, de nouveau, que le modèle organique est loin d'avoir pénétré le milieu scolaire, et, à l'instar des membres de la commission Faure, nous pouvons dire que c'est "le rapport d'autorité entre enseignant et enseigné qui prédomine encore dans la plupart des écoles du monde "(p.7). Le Québec ne fait pas exception. Nous pouvons cependant nous demander si certains groupes d'enseignants, les plus jeunes par exemple, font exception. C'est ce que nous verrons, dans le chapitre 2, après avoir présenté les résultats relatifs à la pédagogie de conscientisation.

(Suite de la note, page précédente)

tration de la philosophie organique est passablement faible par rapport au maintien d'une conception mécaniste. En changeant le nombre d'items, en autant qu'ils demeurent de bons indicateurs de la conception organique, ou en modifiant notre mode de catégorisation, nous n'aurions probablement pas changé l'image globale qui se dégage de nos résultats.

2. Pédagogie de conscientisation

Cette partie du chapitre II poursuit deux objectifs: a) faire part au lecteur des résultats des analyses factorielles concernant la batterie d'items regroupés préalablement autour de la notion de pédagogie de conscientisation; b) présenter et discuter des résultats au niveau de l'ensemble de la population rejointe par l'enquête. Ces deux objectifs sont poursuivis de front. Avant de procéder, cependant, il vaut peut-être la peine de revoir brièvement ce qu'est la pédagogie de conscientisation.

> "La pédagogie de conscientisation, c'est viser à ce que la majorité des étudiants, fils de travailleurs, prennent conscience des intérêts de classe des travailleurs." (C.E.Q., 1975a:147)

C'est ainsi que la C.E.Q., principal promoteur au Québec de ce modèle d'éducation, définit, pour ses membres, l'objectif fondamental de la pédagogie de conscientisation. Si nous réfléchissons quelque peu sur le contenu de cet objectif, nous pouvons relever les traits caractéristiques suivants: 1) l'objectif poursuivi se fonde sur une grille d'analyse marxiste de la société en général et du Québec en particulier; cela signifie que des concepts comme régime de production capitaliste, lutte des classes, domination et exploitation de classe, ainsi que ceux de fausse conscience et d'aliénation sont des outils d'analyse privilégiés et centraux; 2) s'inspirant du marxisme, la pédagogie de conscientisation en partage aussi pour une bonne part l'épistémologie ou la conception de la connaissance et du savoir; cela implique que faire prendre conscience aux fils et aux filles des travailleurs, des

intérêts de classe de travailleurs.n'est pas réductible à la simple transmission de connaissances "neutres", "gratuites", "abstraites", "universelles" ou "scientifiques"; il s'agit plutôt de développer à travers une pratique contestataire un savoir critique et concret, parce que situé et daté, selon l'expression de Paulo Freire, et qui démasque la société (et l'école) comme domination et violence; 3) ce savoir est donc désaliénant, en ce qu'il fait disparaître la fausse conscience et l'emprise de l'idéologie bourgeoise dominante sur les fils et les filles de travailleurs; il est désaliénant aussi en ce qu'il n'est pas que le fruit d'une réflexion intellectualiste; il est aussi engagement dans l'action et volonté de transformation du monde. Ce dernier point mérite d'être souligné: conscientiser quelqu'un, ce n'est pas que lui communiquer une grille d'analyse marxiste ou contestataire, c'est, en dernier ressort, l'engager dans une pratique révolutionnaire[1], car c'est au coeur de cette pratique que la véritable conscientisation (ou le véritable savoir, au fond) s'articule et se développe. Action et réflexion sont donc ici indissociables, comme dans toute pédagogie socialiste. Conscientiser un groupe, ce n'est donc pas le faire sombrer dans un intellectualisme gauchissant ni le former à une sorte d'activisme primaire; c'est,au contraire, tenir constamment les deux termes action et réflexion dans une relation dialectique globale et féconde; 4) cette approche pédagogique est donc radicale en ce qu'elle cherche et vise une transformation fondamentale non seulement de l'école, appareil idéologique de l'Etat et donc élément constitutif de la superstructure, mais de toute la société, et ce, jusque dans ces fondements économiques. Elle vise ce que Freire appelle la démocratisation fondamentale, c'est-à-dire la prise en charge par le peuple de ses conditions d'existence. Elle serait radicale aussi, suivant le sens donné à ce terme par

---

1. C'est-à-dire de prise en charge par la classe ouvrière de ses conditions d'existence et de lutte contre la classe dominante.

Paulo Freire (1971:49-51)[1], c'est-à-dire qu'elle éviterait le sectarisme, tout en exigeant un engagement indéfectible dans une action historique de démocratisation fondamentale:

> "Pour le radical, qui ne peut être ni au centre, ni à droite, il n'est pas question d'arrêter ou de précipiter l'histoire sans risquer une sanction. Il n'est pas simple spectateur de son évolution, mais de plus en plus sujet agissant, lorsque en se servant de son esprit critique, il perçoit les contradictions de l'époque. Il ne s'approprie pas l'histoire. Il comprend cependant que, s'il ne peut l'arrêter ni en brûler les étapes, il peut et il doit, comme sujet, avec les autres sujets, aider et hâter les transformations chaque fois que ses connaissances lui permettent d'intervenir." (1971: 51)

C'est Paulo Freire qui a le premier popularisé le terme de conscientisation. Il a en effet cherché à développer une pratique pédagogique, au Brésil d'abord, au Chili ensuite, qui, tout en alphabétisant les masses paysannes de l'Amérique latine, les amène à prendre conscience de leur oppression et à se prendre en charge dans une lutte de libération. Si la pédagogie de conscientisation formulée et pratiquée par Freire ressemble beaucoup à celle proposée par la C.E.Q. (d'où notre utilisation de l'un pour aider à définir l'autre), il importe de souligner néanmoins quelques différences d'importance. En effet, la pensée de Freire, si elle s'est nourrie du marxisme (surtout dans Pédagogie des opprimés, 1974) a d'abord été fécondée par l'existentia-

---

1. Pour P. Freire, la radicalisation exprime un attachement de plus en plus profond de l'homme au choix qu'il a posé. C'est un acte positif, parce qu'essentiellement critique. Il suppose jugement et affectivité, humilité et dialogue (1971: 49). Le radicalisme serait le contraire du sectarisme, que ce dernier soit de droite (le sectarisme de naissance, ainsi que le nomme Freire) ou de gauche, car "le sectarisme a un fondement essentiellement passionnel et dépourvu de sens critique." (Freire, 1971:50)

lisme et le personnalisme chrétien (voir les sources utilisées dans l'Education: pratique de la liberté, 1971) et n'est pas loin de la théologie de la révolution qui s'est développée en Amérique latine ces dernières années. Il n'y a rien de comparable dans les documents de la C.E.Q. concernant le modèle d'école qu'elle propose. De plus, la pratique éducative de Freire, du moins les comptes rendus qu'il en donne, ainsi que ses propos sur des notions comme le dialogue, le respect, l'humanisation et la démocratie, témoignent de préoccupations éducationnelles de type organique[1], préoccupations qui ne transpirent pas des documents de la C.E.Q. et qui, du moins il nous semble, ne peuvent y apparaître tant que la C.E.Q. ne "récupérera" pas le concept de personne et de sujet pour y faire une place dans son modèle.

Suivant la pédagogie de conscientisation, l'enseignant doit donc aussi être un militant. Quoique objectivement membre de la classe moyenne ou de la "petite bourgeoisie" intellectuelle, l'enseignant des niveaux primaire et secondaire doit se solidariser et faire siens les intérêts de classe des travailleurs actuels, dont les enfants constituent la très grande majorité de la population étudiante, et futurs, puisque, dans le système économique actuel, la plupart des étudiants du primaire et du secondaire qui ne poursuivent pas leurs études au-delà du secondaire occuperont des fonctions sur le marché du travail qui en feront objectivement des membres de la classe ouvrière[2]

---

1. Carl Rogers, dans son dernier livre (1977), Un manifeste personnaliste, fondements d'une politique de la personne, écrit à propos de Freire et de son livre Pédagogie des opprimés: "les principes sur lesquels il en est venu à construire son ouvrage sont si totalement semblables aux principes de Liberté pour apprendre que la stupeur devant cette découverte, m'a laissé bouche bée". (p. 85).

2. Sur cette question de l'origine de classe des étudiants et de leur destination de classe, voir Léon Bernier (1979).

C'est donc le fils et la fille du travailleur et futur travailleur qu'il faut former, c'est-à-dire rendre conscients, solidaires et militants dans la lutte des classes. On est loin des objectifs prônés par les autorités en place!

Il est évident que la pédagogie de conscientisation n'a pas une conception psychologisante de l'individu. Elle ne le perçoit pas comme un "être en-soi", mais comme un être historique, situé et daté, et qui ne peut être compris qu'en fonction de son appartenance de classe et sa destination de classe. Dans le cadre de cette conception de l'éducation, l'individu, au fond, ne peut s'humaniser que dans la mesure où, solidaire des opprimés et des exploités, il s'insère dans le mouvement historique et travaille, lutte et combat pour la libération des démunis et l'avènement d'une société sans classe.

L'apprentissage de la solidarité est fondamental dans cette approche, d'où l'importance de la coopération et des rapports non-compétitifs entre les individus. C'est sur cette solidarité que s'appuie l'espérance d'un nouvel ordre social et la conscience que les exploités peuvent exercer un pouvoir. La solidarité est donc à la fois moyen et fin: elle est la force première - force défensive comme offensive - des dominés et la valeur égalitaire par excellence.

En conclusion, soulignons que, pour la C.E.Q., l'école et la scolarisation ne sont pas à éliminer. C'est leur subordination actuelle à la classe dominante et aux institutions politiques, économiques et sociales que celle-ci contrôle qu'il faut radicalement modifier dans un renversement de perspective et de finalité complet. Désormais, en effet, l'école doit être au service de la classe ouvrière, alors qu'elle a toujours été, selon la C.E.Q., au service de la classe dominante. La pédagogie de conscientisation est centrale dans ce renversement total de perspective et de finalité. Ce dernier doit avoir lieu:

> "Parce que la majorité des étudiants sont des fils de travailleurs. Parce que l'école capitaliste, par les valeurs qu'elle transmet et la sélection qu'elle effectue, ne sert pas les intérêts des fils de travailleurs, mais ceux d'une minorité. Parce que pour gagner notre vie, nous devons travailler dans l'école même si "l'école est au service de la classe dominante". Parce que, nous voulons développer la pédagogie de conscientisation, c'est-à-dire viser à ce que la majorité des étudiants, fils de travailleurs, prennent conscience des intérêts de classe des travailleurs et comprennent la nécessité de s'organiser pour lutter. Parce que nous croyons qu'il est possible dans l'école, de mener des actions qui puissent rendre l'école moins discriminatoire pour le fils de travailleurs et aider au développement des conditions nécessaires à l'avènement d'une nouvelle organisation de la société qui ne reposerait plus sur l'exploitation des travailleurs." (C.E.Q., 1971: 1)

A la différence d'autres courants de pensée critique, la pédagogie de conscientisation réserve donc à l'école et au personnel enseignant une place importante dans le changement social. En effet, ce qu'il convient de faire, c'est de réorienter l'école en fonction des intérêts et des besoins de la majorité de la population, et non pas de la détruire. Il s'agit en somme d'un appareil idéologique d'Etat, dont on saisit bien la puissance et la nécessité, et dont on cherche le contrôle en même temps que l'Etat dont elle est une émanation.

Tels sont les objectifs poursuivis par la pédagogie de conscientisation ainsi que ses fondements politiques et macro-sociologiques. Nous les avons présentés et reliés afin que le lecteur soit mieux en mesure de comprendre les résultats que nous rapportons et d'en saisir la portée réelle et les implications.

Notre mesure de la pédagogie de conscientisation est surtout inspirée des documents que la C.E.Q. a consacrés à cette question et de quelques ouvrages européens concernant la pédagogie socialiste (Chanel, 1975). Le lecteur qui désire en savoir davantage sur la construction des items, leur regroupement préalable à l'analyse factorielle, les diverses analyses factorielles effectuées et les critères utilisés peut consulter le volume 2 de ce rapport de recherche, entièrement consacré à la constitution des variables dépendantes.

De ces analyses factorielles, nous avons dégagé les dimensions suivantes[1]:

- l'égalité des sexes
- le réformisme
- la liberté conscientisante
- l'ouverture au changement
- le radicalisme
- la conscience des filières scolaires
- l'égalité des chances

Sans reprendre la démarche du volume 2, qu'il nous suffise de rappeler ici que, parmi les items de départ concernant la pédagogie de conscientisation, il y en avait quelques-uns portant sur l'égalité des sexes en éducation et dans la vie familiale et sociale, ainsi que d'autres concernant le changement. Nous considérions en effet que ces deux

---

1. Rappelons que nous distinguons dimensions et facteurs, voir note 1, p. 32.

questions, la revendication spécifiquement féminine et le changement, n'étaient pas totalement étrangères au modèle de pédagogie de conscientisation et, qu'au contraire, elles en faisaient partie. Les analyses factorielles, ainsi que nous le verrons dans les pages qui suivent, ont confirmé l'association entre changement, égalité des sexes et conscientisation.

Il y a un cas où les hypothèses de départ ne se sont pas révélées tout à fait justes. En effet, dans la batterie "pédagogie de conscientisation", nous avions inclus deux items traitant de l'égalité des chances en éducation. Ils ne se sont pas avérés ni fortement ni moyennement associés à l'ensemble. Même si nous conservons une dimension baptisée "égalité des chances" et même si nous en traitons dans le cadre de ce chapitre puisqu'elle présente en effet un intérêt intrinsèque évident, nous ne pouvons la considérer comme une dimension de la pédagogie de conscientisation, au même titre que l'égalité des sexes, par exemple. Abordons donc tout d'abord les dimensions de la pédagogie de conscientisation.

A. Egalité des sexes

Il aurait été étonnant que la revendication spécifiquement féminine épargne le monde de l'enseignement primaire et secondaire, monde traditionnellement réservé (surtout au primaire) aux femmes. Il serait de plus difficile de concevoir une pédagogie de la conscientisation tellement absorbée par la problématique de la lutte des classes qu'elle en oublierait celle des femmes. Cette dernière, selon nous, recoupe la première, mais ne peut ni ne doit y être réduite. Enfin, soulignons que l'école est présentement un lieu important du maintien des inégalités de sexe grâce à ses outils pédagogiques et notamment ses manuels scolaires (Dunnigan 1976), ses mécanismes d'orientation des élèves (Dunnigan 1977)

et ses pratiques administratives (absence de garderies sur les lieux de travail pour les enseignantes qui ont la garde et le soin de leurs enfants pendant les heures de travail; congé de maternité, certes existant, mais qui mériterait d'être étendu à toutes les catégories de personnel et à tous les niveaux d'enseignement), ainsi que ses structures (Descarries-Bélanger 1980).

La dimension "égalité des sexes", tel que dégagée par l'analyse factorielle, comprenait sept items. Nous n'en avons retenu que six cependant. En effet, l'item 723 (à l'école, les activités physiques et manuelles devraient être aussi importantes que les activités intellectuelles) avait le coefficient de saturation factorielle la plus faible (0,33) et un contenu non directement relié à la problématique de l'égalité des sexes en éducation et dans la société en général. Cet item est aussi constitutif de la dimension "réformisme". Il nous a paru préférable de ne le compter qu'une fois, soit à l'intérieur de la dimension "réformisme", avec laquelle son contenu et son orientation s'accordent mieux[1].

Le tableau 13 reproduit les six items constitutifs de la dimension "égalité des sexes", ainsi que le pourcentage de sujets d'accord avec chacun des items. Si nous ramenons les points de vue exprimés par le personnel enseignant sur ces items à une seule échelle d'ensemble, nous obtenons les résultats présentés à la figure 2.[2]

Si l'on analyse de près les résultats rapportés pour l'ensemble, nous constatons que huit enseignants sur dix sont favorables à l'égalité des sexes en éducation et dans la vie familiale; tout près de six sur dix sont passablement et tout à fait favorables à cette égalité.

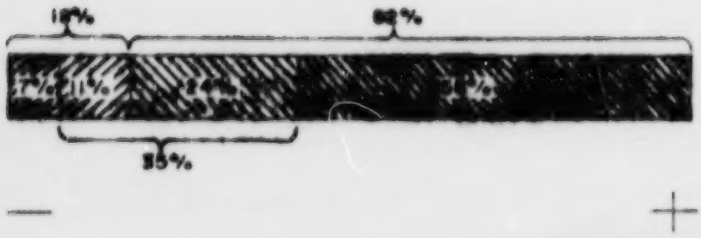
---

1. Il ne faudrait pas cependant perdre de vue que si nous avons éliminé du calcul des fréquences simples l'item 723, nous ne l'avons pas omis du calcul des scores factoriels utilisés pour les analyses de sous-groupes. Etant donné la faible importance du coefficient de saturation factorielle de l'item 723, le fait de ne pas l'avoir éliminé du calcul des scores factoriels n'a pas introduit beaucoup de "bruit".

2. Voir l'appendice A pour une description plus détaillée de la façon de regrouper les résultats dans cette section selon des figures.

Figure 2

Égalité des sexes[1]



Seulement 18% du personnel enseignant se dit en désaccord avec des mesures qui augmenteraient l'égalité des sexes et 7% à peine "osent" s'afficher nettement contre. Quoique 35% des sujets semblent assez "tièdes" sur cette question (24% sont plutôt favorables et 11% sont plutôt défavorables), la tendance générale est très nette à tel point que l'on peut se demander si nous ne sommes pas en présence d'une norme de groupe à laquelle à peu près tous souscrivent également, et dont une bonne dose de désirabilité sociale[2] vient renforcer l'emprise sur le personnel enseignant.

Les fréquences simples pour les items constitutifs de la dimension révèlent la même tendance indéniable, nette et forte de la part de l'ensemble du personnel enseignant rejoint par notre enquête en faveur de l'égalité des sexes en éducation et dans la vie familiale.

---

1. Le signe "+" de la figure indique le pôle où nous trouvons les sujets qui sont d'accord avec la dimension alors que le signe "-" indique le contraire, c'est-à-dire le pôle qui regroupe les sujets en désaccord avec la dimension.

2. La désirabilité sociale se définit par une prédisposition à répondre d'une manière socialement approuvée aux questions posées.

Tableau 13

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "égalité des sexes"

Numéro et énoncé des items		%
712	Les études post-secondaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons.	99
853	Il devrait y avoir autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles.	89
721	Les hommes, autant que les femmes, devraient prendre soin des bébés et des jeunes enfants à la maison.	82
705	Les garçons, autant que les filles devraient suivre des cours en sciences familiales.	81
856	Il devrait y avoir autant d'hommes que de femmes enseignant au premier cycle du primaire.	75
738*	Même s'il est acquis que les filles devraient recevoir une aussi bonne éducation que les garçons, il reste que ceux-ci devraient songer plus sérieusement que les filles à la préparation d'une carrière.	65

* L'astérisque indique que le sens de cet item a été inversé avant l'analyse factorielle. Nous avons, pour les fins de la présentation, modifié le pourcentage en conséquence; autrement dit, 35% des sujets sont d'accord avec le contenu de l'énoncé dans sa forme originale, c'est-à-dire tel qu'il apparaît dans le questionnaire.

En effet, en ce qui a trait à l'égalité des sexes en éducation, 89% des répondants reconnaissent qu'il devrait y avoir autant de femmes que d'hommes à la direction des écoles et 75% estiment qu'il devrait y avoir autant d'hommes que de femmes enseignant au premier cycle du primaire. Il y a de plus un consensus presque total (99%) au sein de la population interrogée au sujet de l'importance des études post-secondaires: celles-ci sont perçues comme étant aussi importantes pour les filles que pour les garçons.

Si tout près des deux tiers (65%) du personnel enseignant se déclarent en désaccord avec le contenu de l'item 738 (même s'il est acquis que les filles devraient recevoir une aussi bonne éducation que les garçons, il reste que ceux-ci devraient songer plus sérieusement que les filles à la préparation d'une carrière), indiquant même ici un engagement en faveur de l'égalité des sexes, il n'en demeure pas moins que 35% des sujets acceptent l'énoncé et le font leur. Ce pourcentage est le plus élevé que nous ayons observé allant dans le sens de l'inégalité des sexes. Il montre que l'idéal d'une égalité des sexes n'est pas, au fond, intériorisé par tous et relativise, en quelque sorte, les résultats présentés sur les cinq autres items.

Quoiqu'il en soit, la majorité des enseignants considèrent que les filles doivent aussi sérieusement que les garçons se préparer à une carrière, ce qui implique aux yeux des enseignants, qu'elles ne sont pas que des mères et des ménagères en puissance. Elles ont droit à une place égale à celle des hommes sur le marché du travail.

D'autre part, en ce qui concerne la division et le partage des tâches familiales, les résultats pourraient laisser croire à un niveau très élevé d'égalitarisme au sein de la population rejointe par l'enquête. En effet, un peu plus de huit enseignants sur dix considèrent que les hommes, autant que les femmes, devraient prendre soin des

bébés et des jeunes enfants à la maison; 18% ne partagent pas ce point de vue et seulement 7% se disent passablement et tout à fait en désaccord avec l'énoncé proposé. Les proportions sont à peu près identiques lorsque nous analysons les résultats pour l'item 705 (les garçons, autant que les filles, devraient suivre des cours en sciences familiales): 81% sont d'accord, seulement 19% ne voient pas cela du même oeil. Si l'on se fie à ces résultats, le corps enseignant du Québec considère que les tâches familiales doivent être partagées entre les conjoints: au sein de la famille, la diffusion des rôles doit remplacer la spécialisation des fonctions.

Les enseignants et les enseignantes du Québec affichent donc, en très grande majorité, des attitudes égalitaristes en ce qui a trait aux rapports entre les hommes et les femmes. En réalité cependant, il faut faire attention dans la façon d'interpréter ces résultats, surtout si l'on tient compte des résultats concernant les tâches familiales rapportées dans le volume 3 (chapitre 3, pp.104-112). Car s'il est indéniable que les enseignants, pour toutes sortes de raisons, semblent être, au plan des valeurs, égalitaristes, cela ne signifie pas et ne doit pas être considéré comme signifiant qu'ils le sont nécessairement et automatiquement sur le plan des comportements. Entre les deux paliers de réalité, il y a parfois, en certains domaines, une distance très difficile à franchir. Cela semble nettement le cas ici: en effet, nous avons vu dans le volume 3 que les enseignants et enseignantes mariés et ayant des enfants reconnaissaient que, plus souvent qu'autrement, c'est la femme qui s'occupait des soins des enfants et surtout de l'ensemble des tâches domestiques, et ce, même si elle travaillait à temps plein dans l'enseignement, en éducation ou ailleurs. La femme se retrouvait donc avec un double horaire et une double tâche.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que les valeurs exprimées par l'ensemble du personnel enseignant à travers la dimension "égalité des sexes"ne légitiment pas leur comportement familial actuel. Nous

serions en présence ici d'une situation où les valeurs sont en quelque sorte en avance sur le comportement, où le discours précède l'action. Cette dernière tarde à s'enligner sur les valeurs parce qu'elle est au fond, plus engageante, plus compromettante et donc plus coûteuse qu'un simple discours qui, par certains côtés, et à certains moments, peut devenir une mode ou une norme de groupe[1].

Le danger, bien sûr, pour les acteurs comme pour ceux qui analysent et interprètent les résultats comme ceux présentés dans cette partie du chapitre II, consiste à confondre discours et action, valeur et comportement. Dans ce cas-ci, il y a loin de la coupe aux lèvres. Il importe de bien prendre conscience de cette distance.

Explorons maintenant les liens entre la dimension "égalité des sexes" et les dimensions de la conception organique de l'éducation, ainsi que les dimensions de la pédagogie de conscientisation (tableau 14). Notons tout d'abord l'existence d'une forte relation ($r = 0,39$) entre le score global de la conception organique de l'éducation et l'égalité des sexes: plus on endosse les principes organiques d'éducation, plus on appuie toutes les tentatives allant dans le sens de l'égalité des sexes. Cela n'a rien de véritablement surprenant dans la mesure où l'on reconnaît que la conception organique de l'éducation est une conception pédagogique centrée sur la personne et qu'il serait difficile de ne pas reconnaître le statut de personne à la majorité de la population, c'est-à-dire aux femmes! D'ailleurs, il y a un lien substantiel ($r = 0,30$) entre la dimension égalité des sexes et la dimension développement de la personne.

---

1. Notons aussi que pour que l'égalité des sexes se réalise, des transformations fondamentales de l'organisation sociale du travail doivent se faire. Il est difficile dans la société actuelle de pouvoir vivre des rapports pleinement égalitaires entre les hommes (patrons) et les femmes (subalternes). Voir à ce sujet, Descarries-Bélanger (1980).

Tableau 14

Coefficients de corrélation entre la dimension "égalité des sexes" et diverses autres dimensions

Dimensions	r
Conception organique de l'éducation	,39
Elitisme	-,32
Développement de la personne	,30
Participation des élèves	,26
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	,26
Auto-apprentissage	,26
Autoritarisme	-,25
Individualisation de l'enseignement	,23
Subordination de l'école au marché du travail	-,08
Remise en question du diplôme	,15
Pédagogie de conscientisation	
Réformisme	,29
Liberté conscientisante	,22
Radicalisme	,19
Changement	,15
Conscience des filières scolaires	,08
Egalité des chances	,11

Soulignons aussi la forte relation négative (r = -0,32) entre l'égalité des sexes et la dimension élitisme. En effet, plus les enseignants sont opposés à l'élitisme sous toutes ses formes à l'école, plus ils sont favorables à l'égalité des sexes. Le lien substantiel entre élitisme et égalité des sexes est un élément à considérer dans la discussion de la validité des construits utilisés dans ce volume.

Il y a aussi une relation sensible (r = 0,26) entre l'égalité des sexes et la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement. Plus les enseignants se déclarent égalitaristes sur le plan des rôles sexuels, plus ils sont conscients du problème de l'évaluation. Il est possible en fait qu'ils perçoivent les mécanismes et les instruments actuels d'éducation comme reproducteurs d'inégalités. Du moins c'est une hypothèse que nous suggère cette association entre l'égalité des sexes et la dimension "nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement".

Enfin, remarquons que les enseignants égalitaristes ont tendance à être sensiblement moins autoritaires (r = -0,25) que l'ensemble de la population rejointe par l'enquête, qu'ils favorisent davantage des objectifs typiquement organiques comme la participation des élèves (r = 0,26), l'auto-apprentissage (r = 0,26) et l'individualisation de l'enseignement (r = 0,23).

Ils ont aussi tendance à adopter davantage que l'ensemble un point de vue réformiste (r = 0,29) ou radical (r = 0,19) et à être d'accord avec le contenu de la dimension "liberté conscientisante" (r = 0,22).

Le lien substantiel (r = 0,29) entre la dimension "réformisme" et l'égalité des sexes semble indiquer que les enseignants sont dans l'ensemble convaincus qu'il y a beaucoup à faire et que beaucoup peut être fait dans le sens de l'égalité des sexes à l'intérieur du sys-

tème actuel par des réformes. Exprimé autrement, cela signifie que les enseignants réformistes ont tendance à être davantage égalitaristes que l'ensemble de la population rejointe par l'enquête. Il se peut donc qu'ils considèrent l'égalité des sexes comme une priorité sur le plan des réformes à faire et que ces réformes soient valables.

Le lien sensible entre l'égalité des sexes et la liberté conscientisante peut signifier que les enseignants égalitaristes considèrent important d'utiliser leur liberté d'enseignement afin d'amener les jeunes à prendre conscience des inégalités liées au sexe et à vouloir les faire disparaître. Cette volonté de promouvoir une plus grande égalité explique aussi le lien observé avec la dimension "radicalisme" et la dimension "changement" ($r = 0,15$) de la pédagogie de conscientisation.

En conclusion, rappelons que le personnel enseignant est majoritairement en faveur de l'égalité des sexes en éducation et dans la vie familiale, et que cette valorisation de l'égalité se marie très bien avec une conception organique de l'éducation et les dimensions "réformisme", "liberté conscientisante", "radicalisme" et "changement" de la pédagogie de conscientisation.

B. Réformisme

La seconde dimension retenue, à la suite des analyses factorielles a été baptisée "réformisme" pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'elle reconnaît que l'école est reproductrice des inégalités sociales existantes (tableau 15) et que tout ne tourne pas rond à l'école, du moins par rapport aux objectifs égalitaires qu'elle dit poursuivre (les items 934, 907 et 910). Ensuite parce qu'elle implique que l'on puisse agir sur ces inégalités sociales par le biais de l'école en la transformant de plusieurs façons: par exemple, en investissant davantage dans les écoles de milieux dits "défavorisés" (item 917), en modifiant les méca-

nismes d'allocation des étudiants à l'intérieur du programme d'étude général et professionnel et en revalorisant ce dernier (item 512), en rééquilibrant les activités physiques, manuelles et intellectuelles (item 723) et en modifiant les voies puisqu'elles accentuent les différences entre les enfants (item 910). Enfin, parce que tout en voulant modifier l'école afin de la rendre plus égalitaire ou simplement un peu moins reproductrice, elle évite de remettre en question les rapports sociaux dominants qui font que l'école est, dans une société comme la nôtre, ce qu'elle est. Ces trois raisons, qui tiennent à notre lecture des items constitutifs de la dimension, nous ont donc amené à la nommer "réformisme".

Selon les calculs effectués, nous pouvons dire comme l'illustre la figure 3 que l'ensemble du personnel enseignant a tendance à être réformiste. En effet, si nous regroupons les données en deux catégories,

Figure 3

Réformisme

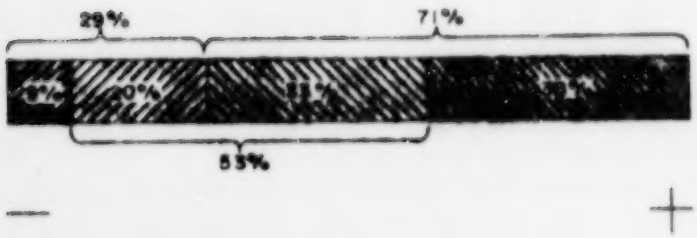


Tableau 15

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "réformisme"

Numéro	Enoncé des items	%
723	A l'école, les activités physiques et manuelles devraient être aussi importantes que les activités intellectuelles.	80
512	Les programmes d'études général et professionnel devraient correspondre aux types d'intérêt et non pas aux niveaux d'intelligence des élèves.	79
917	En investissant davantage dans les écoles de milieux dits "défavorisés", on permettrait à la plupart des enfants de ces milieux de mieux réussir sur le plan scolaire.	77
910	Le fait de constituer des classes d'élèves rapides, réguliers et lents risque d'accentuer les différences entre les enfants.	70
907	Les différences que l'on observe entre les élèves à l'école sont le fruit de l'action de la société sur eux et non pas le résultat de caractéristiques héréditaires.	68
934	En définitive, l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires.	51

nous observons que 71% des enseignants sont classés comme réformistes, ce qui révèle une nette tendance de l'ensemble dans cette direction. Cette tendance, cependant, n'est pas aussi forte et prononcée qu'on pourrait le croire à première vue. En effet, en regroupant les données en trois catégories, il apparaît que 53% des enseignants rejoints par l'enquête occupent une position centriste ou modérée sur cette question: néanmoins, 38% des sujets (contre seulement 9% à l'autre bout) se déclarent passablement et tout à fait réformistes.

Ces résultats indiquent que près de 4 enseignants sur dix peuvent être considérés comme nettement réformistes alors que 5 ont une attitude modérée sur cette question et qu'un seul sur dix s'affiche non-réformiste.

L'analyse item par item peut aider à comprendre la signification des résultats globaux. En effet, pour tous les items, il y a une majorité de sujets (majorité faible cependant dans le cas de l'item 934) qui opte pour le pôle réformiste.

Par ailleurs, concernant l'item 934 (en définitive, l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires) qui affirme clairement la fonction reproductrice du système scolaire, le personnel enseignant rejoint par l'enquête s'avère à peu près également divisé en deux blocs, le bloc des enseignants qui reconnaissent la contribution de l'école au maintien des inégalités sociales (51%) et le bloc de ceux qui ne perçoivent pas clairement ce visage de l'école actuelle (49%). D'autre part, les sujets ont beaucoup moins de difficulté à accepter l'idée (item 907) que les différences que l'on observe entre les élèves à l'école sont le fruit de l'action de la société sur eux et non pas le résultat de caractéristiques héréditaires. En effet, les deux tiers du personnel enseignant (68%) sont d'accord avec cet énoncé et 32% ont tenu à s'en dissocier. Le contenu de l'item 907 est cependant beaucoup moins compromettant et "politique" que celui de l'item 934. En effet, il est conceptuellement plus proche du débat hérédité-en-

vironnement que de la théorie de la reproduction des classes. Il apparaît en tout cas bien plus aisé de se dire d'accord avec l'idée que l'environnement social façonne les élèves et explique les différences individuelles, différences qui, dans ce contexte-ci, ne sont pas nécessairement synonymes d'inégalités, qu'il ne l'est d'être convaincu de la reproduction des inégalités par l'école.

Comme nous le verrons encore plus clairement lorsque nous étudierons la dimension "conscience des filières scolaires", les enseignants semblent avoir beaucoup de difficultés à vraiment faire leur le jugement global et négatif porté sur l'école et qui fonde la pédagogie de conscientisation.

Ceci étant dit, les enseignants sont tout de même conscients que tout ne tourne pas rond dans les écoles du Québec et que bien des choses pourraient être faites afin d'en améliorer sensiblement la situation; ils sont en effet d'accord (77%) avec l'idée qu'investir davantage dans les écoles de milieux dits "défavorisés" serait bénéfique pour le rendement académique des élèves; 79% des enseignants estiment aussi que les programmes d'études général et professionnel devraient correspondre aux types d'intérêts et non pas aux niveaux d'intelligence des élèves. De plus, ils appuient presque tous (huit sur dix) l'idée qu'il faille accorder à l'école le même statut aux activités physiques, manuelles et intellectuelles, ce qui n'est pas le cas présentement[1].

---

1. Il n'est pas certain que les répondants aient compris le sens que nous donnions à cet item. En effet, l'idée que nous avons essayé de traduire lorsque nous avons construit cet item est celle que l'on trouve exprimée dans les écrits concernant la pédagogie de conscientisation et qui porte sur la fusion action-réflexion et le rejet de l'opposition manuel-intellectuel. La pédagogie de conscientisation rejette ces oppositions et les considère même comme des justifications des rapports de domination. C'est cela que nous cherchions à mesurer, ce rejet, typique de la pédagogie de conscientisation, de la division du travail en travail manuel et en travail intellectuel. Tel qu'il apparaît dans le questionnaire, cependant, l'item mesure bien plus l'idée de la nécessité d'un équilibre entre divers types d'activités, équilibre contre lequel finalement bien peu d'enseignants s'objecteraient ouvertement. L'item est assez loin de la notion d'unité dialectique action-réflexion ou travail manuel-travail intellectuel. Tout comme l'item 907 par rapport à l'item 934, il a un contenu plus neutre, plus apolitique que ce que nous pensions au départ.

Enfin, sept sur dix sont conscients des effets inégalitaires des voies ou du groupement des élèves.

Ces résultats ne traduisent-ils pas quelques facettes importantes du réformisme en général, à savoir la difficulté ou le refus de se mouvoir à l'intérieur d'un cadre d'analyse global et critique et la préférence pour des actions ponctuelles, dirigées vers des cibles clairement identifiables (les programmes d'étude, les voies, les écoles de milieux dits "défavorisés") au lieu d'actions théoriquement insérées dans une stratégie plus large de changement institutionnel fondamental et orientées vers les rapports sociaux dominants? En ce sens-là, nous pouvons dire que le personnel enseignant a de nettes tendances réformistes.

Si l'on analyse les liens entre le réformisme et la conception organique de l'éducation (tableau 16), l'on observe essentiellement le même phénomène que celui décelé lors de l'étude de la dimension "égalité des sexes". En effet, le réformisme est associé positivement, et de façon appréciable ou substantielle la plupart du temps, aux dimensions organiques tout en étant faiblement relié aux dimensions mécanistes. En effet, les réformistes ont davantage tendance que l'ensemble de la population enseignante, à épouser les principes organiques ($r = 0,37$) et plus précisément le développement intégral de la personne ($r = 0,41$) la participation des élèves ($r = 0,39$), l'auto-apprentissage ($r = 0,34$), l'individualisation de l'enseignement ($r = 0,25$) et la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement ($r = 0,24$). Ils sont par ailleurs davantage portés à remettre en cause le diplôme ($r = 0,25$). Ce sont là autant d'éléments qui caractérisent le type d'action pédagogique choisi par les enseignants de tendance réformiste et qui indiquent que réformisme et conception organique de l'éducation vont de pair.

Tableau 16

Coefficients de corrélation entre la dimension "réformisme" et diverses autres dimensions

Dimensions	r
Conception organique de l'éducation	,37
Développement de la personne	,41[1]
Participation des élèves	,39
Auto-apprentissage	,34
Individualisation de l'enseignement	,25
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	,24
Subordination de l'école au marché du travail	,13
Autoritarisme	,11
Elitisme	-,01
Remise en question du diplôme	,25
Pédagogie de conscientisation	
Egalité des sexes	,29
Radicalisme	,41
Liberté conscientisante	,24
Conscience des filières scolaires	,19
Ouverture au changement	,06
Egalité des chances	-,08

1. Ce coefficient de corrélation modifié tient compte du fait que l'item 512 est commun aux deux dimensions. Il était originalement de 0,55.

Par ailleurs, le réformisme est associé avec certaines dimensions de la pédagogie de conscientisation. Il y a, en effet, un lien substantiel entre le réformisme et le radicalisme ($r = 0,41$). La dimension "égalité des sexes" est aussi substantiellement reliée ($r = 0,29$) au réformisme. Nous en avons discuté dans la section précédente. Enfin, soulignons le lien sensible avec la dimension "liberté conscientisante" ($r = 0,24$), ce qui semble indiquer que les enseignants de tendance réformiste ne sont pas fermés à une certaine forme de socialisation politique et ce d'autant plus qu'ils ont davantage tendance que l'ensemble à être conscients de l'existence des filières scolaires ($r = 0,19$). Résultat surprenant: il n'y a pas, à toutes fins pratiques, de lien ($r = 0,06$) entre le réformisme et l'ouverture au changement, tel que nous avons mesuré celle-ci. Nous reviendrons plus loin sur ce "non-résultat" lorsque nous discuterons des résultats concernant la dimension "ouverture au changement".

En résumé, le réformisme comme l'égalité des sexes, peut être considéré comme un trait caractéristique du personnel enseignant. Ce trait de groupe est associé à une ouverture à la conception organique de l'éducation et à certaines dimensions de la pédagogie de conscientisation.

C. Liberté conscientisante

Ainsi que le lecteur peut le constater en consultant le tableau 17, la dimension "liberté conscientisante" comprend trois items. L'analyse factorielle a révélé que deux items (les items 740 et 713) avaient des coefficients de saturation factorielle élevés (0,63 et 0,60), alors que le dernier (l'item 753), tout en appartenant à la dimension, contribue nettement moins à la définir et à la qualifier étant donné le niveau plus faible (0,30) atteint par son coefficient de saturation factorielle.

Tableau 17

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "liberté conscientisante"

Numéro et énoncé des items		%
753	L'école devrait faire prendre conscience aux élèves des intérêts de classe des travailleurs.	69
740	Les professeurs devraient avoir toute la liberté d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité politique et sociale du milieu.	64
713*	Il vaut mieux que le professeur s'abstienne de discuter de questions politiques en classe.	36

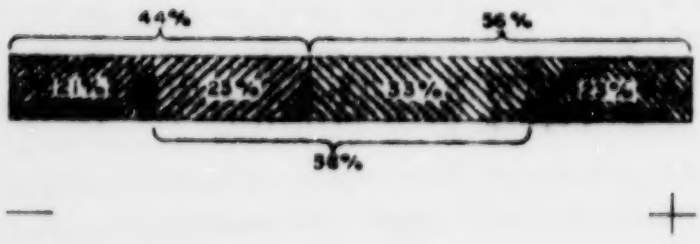
* L'astérisque indique que le sens de cet item a été inversé avant l'analyse factorielle. Nous avons, pour les fins de la présentation, modifié le pourcentage en conséquence.

Les trois énoncés retenus par l'analyse factorielle traitent de la liberté d'expression du professeur dans le contexte de la communication pédagogique, liberté de discuter de questions politiques avec ses élèves, liberté d'illustrer son enseignement à même la réalité politique et sociale du milieu, et ce, afin que l'école joue son rôle de conscientisation, c'est-à-dire qu'elle fasse prendre conscience aux élèves des intérêts de classe des travailleurs.

Les résultats pour l'ensemble de la population enseignante rejointe par le sondage sont intéressants comme en témoigne la figure 4. En effet, ils révèlent que le personnel enseignant est divisé ou ambivalent face à cette question.

Figure 4

Liberté conscientisante



Si le regroupement des données en deux catégories laisse voir une légère majorité en faveur de la liberté conscientisante (56%), cette majorité fond comme neige au soleil lorsque nous regroupons les réponses en trois catégories. En effet, dans ce dernier cas, la majorité du personnel enseignant (56%) se situe au centre de la dimension, alors que 21% sont classés dans le tiers inférieur et 23% dans le tiers supérieur. On doit donc parler de division ou d'ambivalence de la part du personnel enseignant sur cette question de la politisation du contenu de l'enseignement.

L'analyse item par item pourrait fournir un début d'explication de cette division ou de cette ambivalence. En effet, il peut paraître contradictoire que tout près des deux tiers des enseignants (64%) estiment qu'ils devraient avoir toute la liberté d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité politique et sociale du milieu (item 740), que sept sur dix d'entre eux (69%) sont convaincus qu'il revient à l'école de faire en sorte que les élèves prennent conscience des intérêts de classe des travailleurs (item 753), alors que, par ailleurs, 64% sont d'avis qu'il vaut mieux que le professeur s'abstiennt de discuter de questions politiques (item 713). Comme l'illustre le tableau 18 très peu d'enseignants discutent de questions politiques avec leurs élèves en classe. A la question "Vous arrive-t-il de discuter de questions politiques avec les élèves en classe?" (item 611), moins de 0,05% ont répondu très souvent, 2% souvent, 18% occasionnellement, 29% rarement et 50% jamais. Il n'y a donc qu'un enseignant sur cinq qui discute occasionnellement, souvent ou très souvent de politique en classe, la très grande majorité (79%) ne le faisant jamais ou rarement[1]. Si ce comportement de groupe traduit une norme sociale au sein de la profession, c'est une norme de silence plus qu'une norme d'engagement actif dans l'enceinte de la classe qui est ici dévoilée.

---

1. Que ceux qui craignent que les enseignants "endoctrinent" les jeunes soient rassurés: les enseignants dans l'ensemble ne semblent pas jouer au plan de la classe un grand rôle de socialisation politique, du moins verbalement.

Par ailleurs, il y a un lien très substantiel (êta = 0,51) entre l'item 713 et la question portant sur la fréquence des discussions politiques en classe avec les professeurs. En effet, les enseignants qui jugent qu'il vaut mieux s'abstenir de discuter de questions politiques en classe ont davantage tendance que les autres à effectivement s'en abstenir et vice-versa. Pour la grande majorité du personnel enseignant, il y a alignement de la norme et du comportement. Il y a néanmoins un certain nombre d'enseignants qui sont en contradiction avec eux-mêmes. En effet, certains nous ont déclaré être en désaccord avec la norme du silence et discuter rarement ou jamais de questions politiques avec les élèves en classe. Nous en avons dénombré 203, soit 7% de l'ensemble. Ces enseignants semblent s'auto-censurer ou craindre des représailles[1].

Les enseignants, tout en affichant des attitudes favorables au contenu des items 753 et 740, alignent donc leur comportement réel sur la norme du silence exprimée par l'item 713. Un peu comme s'ils refusaient d'initier les choses en ce domaine et qu'ils préféraient laisser aux étudiants le soin de faire les premiers pas. On peut considérer comme éléments supportant cette interprétation les liens appréciables, quoique non substantiels (tableau 19), entre la dimension "liberté conscientisante" et le facteur global "conception organique de l'éducation" (r = 0,25) et la dimension "participation des élèves" de cette conception (r = 0,29). Les tendances ici dévoilées semblent indiquer que conception organique de l'éducation et revendication par le professeur d'une liberté conscientisante ne sont pas incompatibles, pas plus que ne le seraient l'exercice de cette dernière avec le droit de l'étudiant de participer à son apprentissage. Il est permis de croire que, pour certains des sujets rejoints par l'enquête, les deux libertés, celle de l'enseignant dans une problématique de conscientisation et celle de l'étudiant dans une problématique organique, peuvent et doivent coexister.

---

1. Le lien entre l'item 740 et le comportement effectif est appréciable (êta = 0,25). Celui entre l'item 753 et le comportement effectif est faible (êta = 0,13). Qu'il y a loin de la coupe aux lèvres!

Tableau 18

Relation entre la norme "Il vaut mieux que le professeur s'abstienne de discuter de questions politiques en classe" (item 713) et la fréquence effective des discussions politiques avec les élèves en classe (item 611)

	La norme						
Le comportement	1	2	3	4	5	6**	Ensemble
	(N=242)	(N=201)	(N=540)	(N=652)	(N=348)	(N=728)	(N=2 711)
Jamais	21%	22%	31%	47%	59%	81%	50
Rarement	18	32	35	39	33	17	29
Occasionnellement	46	40	32	13	8	2	18
Souvent	12	6	2	1	0	*	2
Très souvent	3	0	0	*	*	0	*
Total	100	100	100	100	100	100	100

* ≤ 0,05%

** 1- tout à fait en désaccord
2- passablement en désaccord
3- plutôt en désaccord
4- plutôt d'accord
5- passablement d'accord
6- tout à fait d'accord

Il y a par ailleurs un lien appréciable ($r = 0,25$) entre la dimension "auto-apprentissage" et la liberté conscientisante. Ce lien positif confirme la coexistence des deux types de liberté mentionnés plus haut. Le fait qu'il y ait des liens négatifs et sensibles, entre la liberté conscientisante, d'une part, et l'autoritarisme ($r = -0,26$) et l'élitisme ($r = -0,27$), d'autre part, nous porte à croire que les enseignants autoritaristes et élitistes n'ont pas tendance à favoriser une certaine conscientisation des élèves en classe. Ce résultat est intéressant. Ainsi qu'on pourra le constater un peu plus loin, les analyses concernant la dimension "radicalisme" révèlent le même phénomène: les radicaux ne favorisent pas plus une pédagogie de type autoritaire (en fait, ils la favorisent légèrement moins ($r = -0,13$)) que l'ensemble des enseignants rejoints par l'enquête.

D'autre part, soulignons que la dimension "liberté conscientisante" est positivement associée à la fois au réformisme ($r = 0,24$) et au radicalisme ($r = 0,28$). Il est conforme à nos attentes que le coefficient de corrélation du radicalisme soit plus élevé que celui du réformisme. En effet, la liberté conscientisante est conceptuellement plus proche d'un point de vue radical que de son pendant réformiste.

Les résultats rapportés dans cette section, vont dans le même sens que ceux rapportés par Claude Trottier dans son étude sur "les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec" (à paraître) En effet, ce dernier note que "les enseignants n'ont pas tendance à jouer un rôle très actif dans la socialisation politique des étudiants en y intervenant de façon explicite. La discussion de questions politiques n'est pas apparue comme un élément important dans la socialisation politique qui s'effectue au sein du système d'enseignement" (pp. 27-28).

Tableau 19

Coefficients de corrélation entre la dimension "liberté conscientisante" et diverses autres dimensions

Dimensions	r
Conception organique de l'éducation	
Participation des élèves	,25
Elitisme	,29
Autoritarisme	-,27
Auto-apprentissage	-,26
Développement de la personne	,25
Individualisation	,17
Subordination de l'école au marché du travail	,16
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	-,15
Remise en question du diplôme	,06
	,03
Pédagogie de conscientisation	
Radicalisme	,28
Réformisme	,24
Conscience des filières scolaires	,23
Egalité des sexes	,22
Ouverture au changement	,21
Egalité des chances	,08

De l'analyse de Claude Trottier, il ressort que:

"a) bien que les enseignants considèrent l'école comme un agent important de socialisation politique, ils tendent à attacher encore plus d'importance à la famille et aux moyens de communication de masse: ils ne sont pas différents à cet égard des parents, des étudiants et des principaux;

b) une majorité d'enseignants ne sont pas en faveur de discussions politiques avec les étudiants bien qu'une minorité reconnaissent que cela fait partie de leur rôle. La façon dont ils définissent leur rôle à cet égard correspond aux attentes des parents sur cette question. Il importe de souligner qu'ils sont moins en faveur de discuter de questions politiques que ne le sont les étudiants et les principaux.

c) Les enseignants n'ont pas tendance de fait à discuter fréquemment de questions politiques avec les étudiants. Plusieurs en discutent moins souvent qu'ils pensent qu'ils ne le devraient, et il est même permis de croire que certains s'auto-censurent. Lorsqu'ils discutent de questions politiques, ils le font surtout en dehors de la classe, au cours de discussions non reliées à la matière enseignée (on a toutefois observé la tendance inverse chez les enseignants anglophones), s'abstiennent de prendre position et d'exprimer leur opinion personnelle, et sont invités à le faire par des étudiants qui en prennent souvent eux-mêmes l'initiative." (p. 28)

La recherche de Trottier a été effectuée à l'aide des données que le groupe A.S.O.P.E. a recueillies auprès de divers agents d'éducation. La longue citation que nous avons rapportée indique clairement que les enseignants ont de la difficulté à intégrer dans leur rôle la fonction de socialisation politique et que lorsqu'ils le font, un certain nombre s'auto-censurent ou peut-être craignent des représailles. Soulignons, en terminant, que les modalités que semblent privilégier les enseignants lorsqu'ils jouent un rôle dans le domaine de la socialisation politique (discussions non-reliées à la matière, initiées par les étudiants, et sans prise de position formelle, dans un contexte hors classe) sont nettement "organiques" et nous aident à comprendre les liens appréciables que nous avons relevés entre la liberté conscientisante et les diverses dimensions de la conception organique de l'éducation. En effet, les modalités recensées par Trottier laissent l'initiative du développement dans ce domaine à l'étudiant qui doit se faire une opinion personnelle et non incorporer le point de vue du professeur.

Soulignons, en conclusion, que si cette façon d'aborder le rôle de l'enseignant dans la socialisation politique nous semble proche de la conception organique, elle l'est moins d'une approche axée sur la conscientisation, car elle est insuffisamment militante.

D. Ouverture au changement

Trois items mesurant diverses facettes de l'ouverture du changement se sont regroupés ensemble afin de constituer une dimension comme l'illustre le tableau 20. Il n'est pas difficile de concevoir en quoi le changement peut être un ingrédient important de la pédagogie de cons-

cientisation. Celle-ci, en effet, se veut essentiellement levier de changements fondamentaux dans l'institution scolaire et aussi dans l'ensemble de la société. On peut même affirmer que, dans le cadre de la pédagogie de conscientisation, tout changement pédagogique ou organisationnel n'a pas de valeur en soi: il n'en a que dans le mesure où il contribue à faciliter ou rendre plus efficace la conscientisation et, à travers celle-ci, la prise en charge par les fils et filles de travailleurs de leur destin de classe.

Les items que nous avions dans le questionnaire et qui se sont regroupés sur la dimension "ouverture au changement" sont relativement neutres par rapport au type de changement considéré dans le contexte de la pédagogie de conscientisation. Si l'item 720 mentionne de nouvelles façons d'enseigner, cela peut autant signifier la multiplication, voire même le foisonnement de nouvelles techniques, méthodes ou outils pédagogiques depuis une vingtaine d'années,que le débat plus fondamental entre diverses conceptions pédagogiques (organique, mécaniste, conscientisation). Par ailleurs, les changements évalués dans l'item 748 ne peuvent être considérés comme partie constitutive d'une pédagogie de conscientisation: la réforme scolaire des années soixante n'a pas, en effet, ni affiché ni poursuivi des objectifs et des finalités de cet ordre. Enfin, l'item 912 se contente de mesurer la réceptivité du personnel enseignant à l'introduction de changements trop rapides à l'école, sans spécifier de quel type de changements il s'agit.

Notre mesure de l'ouverture au changement est donc, en dernière analyse, assez conventionnelle en ce qu'elle est plus proche d'une mesure typique de la psycho-sociologie des organisations, d'une prédisposition générale des acteurs à l'égard d'un changement dans leur environnement, conditions ou outils de travail, qu'elle ne l'est d'un engagement politique et idéologique en faveur d'un chambardement institutionnel majeur au niveau de l'école et des principaux secteurs de l'activité humaine.

Tableau 20

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "ouverture au changement"

Numéro et énoncé des items		%
748	Les changements qui ont été introduits depuis les quinze dernières années ont amélioré la qualité de l'éducation.	45
720*	Aujourd'hui, on accorde trop d'importance à la recherche de nouvelles façons d'enseigner.	44
912*	Je trouve que l'on devrait éviter d'introduire des changements rapides à l'école.	20

* L'astérisque indique que le sens de cet item a été inversé avant l'analyse factorielle. Nous avons, pour les fins de la présentation, modifié le pourcentage en conséquence.

Il est certain que si nous avions à refaire le sondage et donc si nous avions la possibilité de retravailler le questionnaire, nous y insérerions des items mesurant l'ouverture au changement telle que celle-ci est envisagée dans la pédagogie de conscientisation. Nous n'éliminerions pas pour autant les items que nous avons présentement à notre disposition, car ainsi que nous allons tenter de le montrer dans les paragraphes qui suivent, ils nous révèlent beaucoup de choses.

Les items se sont révélés substantiellement et positivement associés à la conception organique de l'éducation. En effet, comme le montre le tableau 21, il y a une relation très forte ($r = 0,43$) entre le score global "conception organique de l'éducation" et l'ouverture au changement. Cette dernière dimension est aussi substantiellement liée aux dimensions suivantes de la conception organique: l'autoritarisme ($r = -0,42$), la participation des élèves ($r = 0,37$) et l'élitisme ($r = -0,31$). L'ouverture au changement apparaît aussi associée, quoique moins fortement aux dimensions "auto-apprentissage" ($r = 0,26$) et "individualisation" ($r = 0,20$) de l'enseignement. Cela signifie qu'en général, les enseignants qui ont un score élevé sur la dimension "ouverture au changement" ont tendance à adhérer aux valeurs inhérentes à la pédagogie organique: ils sont, en effet, anti-autoritaristes et anti-élitistes; ils privilégient la participation des élèves à leur apprentissage et favorisent un peu plus que les autres l'auto-apprentissage et l'individualisation de l'enseignement. Ils sont aussi légèrement plus souvent défavorables que l'ensemble à la subordination de l'école au marché du travail ($r = -0,16$).

Ces relations sont facilement interprétables. En effet, que les enseignants ayant un score élevé sur les dimensions "autoritarisme" et "élitisme" aient par ailleurs un score faible sur la dimension "ouverture au changement" ne surprend guère: l'autoritarisme et l'élitisme sont des composantes centrales d'une conception mécaniste de l'éducation et celle-ci est partie prenante de la tradition, du statu quo et des pratiques établies depuis longtemps dans les systèmes scolaires et difficilement transformables à cause de leur force d'inertie.

Tableau 21

Coefficient de corrélation entre la dimension "ouverture au changement" et diverses autres dimensions

Dimensions	r
Conception organique de l'éducation	,43
Autoritarisme	-,42
Participation des élèves	,37
Elitisme	-,31
Auto-apprentissage	,26
Individualisation de l'enseignement	,20
Subordination de l'école au marché du travail	-,16
Développement de la personne	,06
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	,02
Remise en question du diplôme	-,11
Pédagogie de conscientisation	
Liberté conscientisante	,21
Egalité des sexes	,15
Radicalisme	,10
Conscience des filières scolaires	,06
Réformisme	,06
Egalité des chances	,17

Par contre étant donné le contenu particulier des items constitutifs de la dimension "ouverture au changement", plus proche de la relation maître-élève que de l'école comme institution sociale, il n'est pas non plus surprenant de constater que les enseignants favorables à la participation des élèves à leur éducation, à l'auto-apprentissage et à l'individualisation de l'enseignement soient davantage ouverts au changement que l'ensemble de la population rejointe par l'enquête. En effet, l'enseignant de tendance organique est un enseignant en recherche plus ou moins permanente, suffisamment centré sur l'étudiant dans son individualité propre pour être à l'affût constant de nouvelles façons d'enseigner et de faciliter l'apprentissage. Ce type d'enseignant n'a pas non plus peur du changement et, dans la mesure où les pratiques courantes dans les écoles ne sont pas toutes fondées sur la conception organique de l'éducation (loin de là, si nous examinons nos propres données, en particulier les items 336 à 341), il souhaite que l'on introduise des changements à l'école.

L'analyse de contenu des items constitutifs de la dimension "ouverture au changement", faite à la lumière de la notion de changement dans la pédagogie de conscientisation, les liens observés entre la dimension ouverture au changement et la conception organique de l'éducation et cinq de ses dimensions (autoritarisme, élitisme, participation des élèves, auto-apprentissage et individualisation de l'enseignement) de même que l'interprétation suggérée pour rendre compte de ces relations, nous laissent croire que la dimension "ouverture au changement", tel que nous l'avons mesurée, appartient autant sinon davantage à la conception organique de l'éducation qu'à la pédagogie de conscientisation.

Il aurait pu en être autrement. D'une part, l'on aurait pu croire que la conception organique de l'éducation, parce qu'elle se veut centrée sur la personne, respectueuse de sa liberté et de son rythme d'évo-

lution, et aussi parce qu'elle a peine à quitter le palier de l'individu pour atteindre celui de la société, de la politique et des rapports de force, était, en dernière analyse, assez neutre face au changement et même défavorable si celui-ci était initié par d'autres personnes que celles directement concernées. Selon ce point de vue, l'enseignant organique, soucieux d'aménager sa classe et peut-être même son école en fonction des principes organiques, n'aurait pas tendance à remettre en cause les rapports de force qui déterminent les choix faits par la collectivité, en son nom, concernant l'institution scolaire et ses rapports avec la société. D'autre part, un des objectifs de la pédagogie de conscientisation serait de former des militants du changement. Ces hypothèses ne se sont pas vérifiées, essentiellement il nous semble, à cause du choix des indicateurs. Nos items ne mesurent pas l'ouverture au changement typique de la pédagogie de conscientisation: ils mesurent plutôt une prédisposition générale à l'égard du changement. Cette mesure est donc plus proche de la conception organique que de la pédagogie de conscientisation.

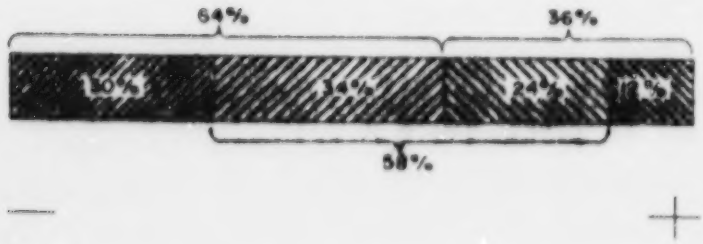
D'ailleurs, ainsi qu'on peut le constater à la lecture du tableau 21, il y a peu de liens sensibles et aucun lien substantiel entre l'ouverture au changement et les dimensions de la pédagogie de conscientisation. Il n'y a, en effet, qu'avec la liberté conscientisante ($r = 0,21$) et l'égalité des sexes ($r = 0,15$) que l'ouverture au changement soit associé. Les liens sont faciles à comprendre. Leur faiblesse relative, ainsi que celle des liens entre l'ouverture au changement et le réformisme ($r = 0,06$), le radicalisme ($r = 0,10$) et la conscience des filières scolaires ($r = 0,06$) nous laisse quant même songeurs et perplexes.

En somme, et l'analyse corrélationnelle le révèle, les items utilisés pour mesurer l'ouverture au changement et inclus dans la batterie pédagogie de conscientisation, auraient pu tout aussi bien et peut-être auraient dû être inclus dans la batterie "conception organique" de l'éducation, étant donné ce que nous a révélé l'analyse de contenu des items.

Quel que soit le bien-fondé de ces analyses et interprétations, voyons maintenant, à partir de la figure 5 qui synthétise les deux façons de regrouper les données utilisées depuis le début de la présente section, les résultats pour l'ensemble des enseignants concernant la dimension "ouverture au changement".

Figure 5

Ouverture au changement



Comme l'illustre la figure 5, il n'y aurait que 36% du corps enseignant ouvert au changement en éducation, et à peine 12% suivant le regroupement des données en trois catégories, la majorité se tenant au centre (58%) ou même dans une position assez négativiste face au changement (30%).

Une première interprétation plausible surgit rapidement à l'esprit: les enseignants sont essoufflés. Se définissant d'abord et avant tout à leurs débuts comme des agents de changement, les technocrates et professionnels du jeune ministère de l'Education dans les années soixante

et dans la moitié des années soixante-dix ont stimulé, encouragé et poussé une multitude de réformes qui ont laissé au bout du compte des enseignants essoufflés par rapport au rythme du changement, sceptiques quant aux effets véritables à moyen et à long termes de ces changements et peut-être même insécurisés par une trop grande valorisation de la nouveauté comme telle.

Cette interprétation, à nos yeux, n'est pas fausse. Elle est cependant incomplète, en ce qu'elle ne cherche pas à dévoiler les critères utilisés par les enseignants pour justifier leur scepticisme face au changement en éducation. Le contenu de nos items ne peut être d'un grand secours ici: que signifie le concept qualité de l'éducation mentionné dans l'item 748? Nous ne le savons pas. Pour autant que l'analyse corrélationnelle a révélé davantage de liens substantiels et sensibles entre l'ouverture au changement et les diverses dimensions de la conception organique qu'entre celle-ci et la pédagogie de conscientisation, et pour autant que bien peu d'enseignants soient véritablement d'orientation organique, il est probable qu'ils aient une conception assez traditionnelle de la qualité de l'éducation, conception proche du pôle mécaniste.

E. Radicalisme

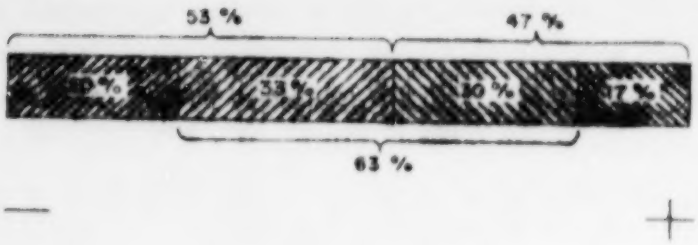
Alors que la dimension "réformisme" précédemment analysée caractérisait cette attitude d'une majorité importante du personnel enseignant qui consiste à considérer que tout ne tourne pas rond à l'école et qu'on peut améliorer les choses en modifiant certaines variables pédagogiques et organisationnelles, sans cependant s'inspirer d'une lecture globalisante de la réalité pour mieux fonder une action qui atteint le palier poli-

tique, la dimension "radicalisme" a été nommée ainsi parce qu'elle nous a semblé plus porteuse de ce diagnostic global, tributaire de la grille marxiste, et parce qu'elle invite à une action de transformation radicale du système économique et politique afin de solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés" (item 925). Le radicalisme serait donc ce point de vue qui remet en cause non pas l'école en elle-même (les enseignants, les manuels, le rapport pédagogique et les pratiques administratives), mais les rapports sociaux qui font que l'école est ce qu'elle est et, au premier chef, l'emprise de la classe dominante sur l'ensemble de la société, et notamment sur l'économie.

Avant de procéder à l'analyse corrélationnelle des liens entre la dimension "radicalisme", la conception organique de l'éducation et la pédagogie de conscientisation, abordons les résultats pour l'ensemble de la population enseignante. Comme nous pouvons le constater à la figure 6, ces résultats indiquent que le radicalisme rejoint près de la moitié du

Figure 6

Radicalisme



personnel enseignant. En effet, si nous regroupons les données en deux catégories, nous observons que 47% des enseignants se montrent favorables au radicalisme, alors que 53% ne le sont pas. Le regroupement des données en trois catégories nous révèle que plus de six (63%) enseignants sur dix adoptent un point de vue centriste ou modérément radical. Nous aurions donc, suivant cette échelle, 20% d'enseignants nettement peu favorables au radicalisme, 63% modérément favorables et à peine 17% "radicalement" favorables... au radicalisme!

Le tableau 22 nous donne le contenu des items qui se sont regroupés par analyse factorielle pour constituer la dimension "radicalisme" et le pourcentage de sujets d'accord avec le contenu de chacun des items[1].

Les fréquences simples pour les items constitutifs de la dimension "radicalisme" révèlent des choses intéressantes. En effet, 59% des enseignants se déclarent d'accord avec l'idée que l'école actuelle véhicule les valeurs de la classe dominante et 51% estiment que l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires. Cependant, la tendance bascule dans la direction opposée lorsque nous demandons aux enseignants d'indiquer s'ils croient que l'école accentue les différences entre les garçons et les filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société: les deux tiers (67%) ne croient pas que l'école soit "sexiste". Constatons aussi que 56% des sujets ne considèrent pas que seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés".

---

1. Nous avons éliminé de la dimension "radicalisme" l'item 739 puisqu'il appartient aussi à la dimension "conscience des filières scolaires" où nous l'avons cependant conservé. Voir le volume 2 de notre rapport, pp. 79-80.

En somme, si une majorité importante du corps enseignant est bien consciente du rôle de l'école dans la transmission des valeurs de la classe dominante, et donc de la contribution du processus de communication pédagogique ainsi que celle du contenu transmis à ce phénomène de reproduction des valeurs, ce même corps enseignant est soit divisé soit majoritairement réfractaire à un jugement global négatif et critique à l'endroit des structures et des processus scolaires. Il est possible que les effets inégalitaires des structures et des processus soient plus difficiles à percevoir lorsqu'on a quotidiennement les mains à la pâte. Il se peut aussi que les enseignants hésitent à reconnaître le rôle de l'école dans la reproduction, l'accentuation et la légitimation des inégalités, de peur d'avoir à remettre en cause l'ensemble de leur action pédagogique, les fondements, les outils et les mécanismes d'éducation. Il se peut, enfin, que des enseignants ne trouvent pas fondés le jugement négatif et critique que la pédagogie de conscientisation porte à l'endroit de l'école actuelle. Par conséquent, une légère majorité d'entre eux n'optent pas pour une solution radicale aux problèmes de l'école actuelle.

Maintenant que nous avons une idée de la distribution de l'ensemble de la population rejointe par notre enquête concernant la dimension "radicalisme", procédons à une analyse corrélationnelle afin, entre autres choses, de vérifier la validité de notre construit. Observons donc les corrélations entre le radicalisme et la conception organique de l'éducation et celles entre le radicalisme et les dimensions constitutives de la pédagogie de conscientisation. Nous reproduisons dans le tableau 23 les coefficients de corrélation.

Tableau 22

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "radicalisme"

Numéro et énoncé des items		%
710	L'école véhicule les valeurs de la classe dominante qui servent de justification à notre société.	59
934	En définitive, l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires.	51
925	Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés".	44
743	L'école accentue les différences entre les garçons et les filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société.	33

Tableau 22

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "radicalisme"

Numéro et énoncé des items		%
710	L'école véhicule les valeurs de la classe dominante qui servent de justification à notre société.	59
934	En définitive, l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires.	51
925	Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés".	44
743	L'école accentue les différences entre les garçons et les filles, à partir de ce qui existe déjà dans la société.	33

Dans ce tableau, l'on peut retirer plusieurs informations importantes. Tout d'abord, le radicalisme est positivement associé, et ce, de façon ou bien substantielle ou bien appréciable avec plusieurs dimensions de la conception organique de l'éducation. En effet, il y a une relation substantielle et positive entre le radicalisme et le facteur global "conception organique de l'éducation" (r = 0,30) ainsi qu'avec les dimensions "participation des élèves" (r = 0,33) et "auto-apprentissage" (r = 0,29). Il y a, de plus, un lien appréciable entre le radicalisme et la dimension "développement de la personne" (r = 0,25) ainsi qu'avec la dimension "individualisation de l'enseignement" (r = 0,16). D'autre part, il n'y a pas de lien entre le radicalisme et l'élitisme (r = -0,01) et il y a une relation très faible et de tendance négative entre la dimension "radicalisme" et l'autoritarisme (r = -0,13).

Ensuite, le tableau rapporte deux liens substantiels entre le radicalisme et deux dimensions de la pédagogie de conscientisation, soit le réformisme (r = 0,41) et la conscience des filières scolaires (r = 0,34). Le lien entre le radicalisme et la liberté conscientisante est presque substantiel (r = 0,28). Enfin, soulignons le lien sensible avec l'égalité des sexes (r = 0,19). La faiblesse du lien avec l'ouverture au changement (r = 0,10) doit être interprétée selon les éléments de discussion avancés lors de la présentation de cette dimension. L'ensemble des corrélations observées entre le radicalisme et les autres dimensions de la pédagogie de conscientisation sont telles que nous les anticipions et notamment celles qui concernent la conscience des filières scolaires et la liberté conscientisante.

Si, dans ces deux cas, nous aurions aimé des coefficients de corrélation plus substantiels, les résultats ne vont pas moins dans la direction prévue et, en ce sens-là, valident en quelque sorte notre construit. En effet, il tombe sous le sens que l'enseignant radical voudra,

Tableau 23

Coefficients de corrélation entre la dimension "radicalisme" et et diverses autres dimensions

Dimensions	r
Conception organique de l'éducation	,30
Participation des élèves	,33
Auto-apprentissage	,29
Développement de la personne	,25
Individualisation de l'enseignement	,16
Autoritarisme	-,13
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	,08
Subordination de l'école au marché du travail	,02
Elitisme	-,01
Remise en question du diplôme	,14
Pédagogie de conscientisation	
Réformisme	,41
Conscience des filières scolaires	,34
Liberté conscientisante	,28
Egalité des sexes	,19
Ouverture au changement	,10
Egalité des chances	-,09

davantage que ses collègues moins radicaux, discuter de questions politiques en classe et utiliser des exemples de la réalité sociale et politique ambiante afin d'illustrer son enseignement. Il concevra aussi, davantage que l'ensemble du personnel enseignant, que l'école a pour rôle de faire prendre conscience aux fils et filles de travailleurs de leurs intérêts de classe. Il est aussi facile de comprendre que les radicaux adoptent un point de vue très critique sur les filières scolaires et leur fonction reproductrice.

Comment expliquer le lien entre le radicalisme et l'approche organique? L'on aurait pu s'attendre à ce que le radicalisme, constitutif de la problématique de conscientisation, ou bien serait sans lien avec la problématique organique-mécaniste ou bien serait davantage lié à certaines dimensions mécanistes, comme l'autoritarisme, qu'à des dimensions organiques comme le développement de la personne et l'auto-apprentissage. Dans le cadre de cette étude sur le personnel enseignant du Québec, c'est le contraire qui se passe: plus les enseignants ont un score élevé sur la dimension "radicalisme", plus ils en ont un d'élevé et de positif sur les dimensions organiques. Tout se passe comme si les enseignants ne voyaient rien de contradictoire entre le fait de promouvoir des objectifs pédagogiques centrés sur la personne et son individualité et celui d'adopter un point de vue radical sur le fonctionnement actuel du système scolaire. Il y aurait plusieurs interprétations possibles à ces résultats.

Il est possible que peu d'enseignants considèrent qu'il y a effectivement des antinomies fondamentales entre une pédagogie qui cherche à faire de l'enfant l'être le plus autonome et le plus personnalisé possible, y compris sur le plan des normes et des valeurs, et une pédagogie qui met de l'avant des valeurs de groupe comme la solidarité de classe, le militantisme, le travail dont l'utilité est d'abord et avant tout sociale, et le changement révolutionnaire.

Il est aussi possible que bon nombre d'enseignants aient dépassé et transcendé des oppositions qui leur sembleraient peut-être trop théoriques, et qu'ils aient opéré des synthèses et établi des cohérences que notre stratégie d'analyse des données ne nous aurait pas révélées dans un premier temps.

Par ailleurs, pour mieux comprendre ces résultats, il vaudrait peut-être la peine de réfléchir sur les conditions objectives de la diffusion et de la pénétration au sein du personnel enseignant des idéologies pédagogiques en présence. La première chose qui frappe l'observateur à cet égard, c'est qu'elles ont été diffusées à partir de foyers différents. En effet, alors que le Conseil supérieur de l'éducation et les institutions de formation des maîtres universitaires (dans la mesure où celles-ci avaient en leur sein un groupe important de psychologues partisans de la psychologie de l'actualisation de soi (Rogers, Maslow) épousaient, au moins officiellement, et aidaient à propager la philosophie organique, c'est de la C.E.Q. et de quelques universitaires de gauche (par exemple, le groupe "La maîtresse d'école" de l'Université de Montréal, aussi connu sous le vocable "pédagogie progressiste") qu'est partie la réflexion concernant la pédagogie de conscientisation au Québec. Les deux foyers de diffusion, pour autant qu'ils constituent des "establishments" contrôlant des appareils puissants ont eu, par le passé, et ont encore énormément de moyens et de ressources pour communiquer leur philosophie éducative à l'ensemble du personnel enseignant et pour tenter de récupérer les adversaires. Car, depuis quelques années déjà, l'on peut parler d'une petite guerre entre les organismes d'éducation qui voudraient voir le système scolaire subordonné à des finalités opposées. Si cette lutte n'est pas qu'idéologique, puisque bien d'autres considérations et facteurs entrent en ligne de compte, et notamment les considérations syndicales et patronales, elle n'en a pas moins une réelle dimension idéologique.

Le corps enseignant du primaire et secondaire, d'une part, appartient donc à un syndicat officiellement compromis par rapport à la pédagogie de conscientisation (la C.E.Q. est allée trop loin dans cette voie pour pouvoir opérer un virage à droite sans perdre une certaine crédibilité et des militants sincères) et, d'autre part, il a accès à des objectifs pédagogiques inspirés d'une pédagogie centrée sur la personne. Et ce même corps enseignant ne semble pas, si l'on se fie aux résultats des analyses corrélationnelles, tiraillé entre des allégeances idéologiques potentiellement opposées. Cela tient peut-être au fait que le débat idéologique concernant l'école se passe trop souvent par-dessus la tête des enseignants des niveaux primaire et secondaire. Ils n'y sont pas conviés autrement que comme auditeurs et spectateurs, le tout impliquant plus souvent qu'autrement les divers "establishments" éducationnels en place, c'est-à-dire ceux de l'université, de la C.E.Q. ou du Ministère. Par ailleurs, étant donné les ressources à leur disposition, les parties en présence font entendre leur point de vue.

Comme, d'une part, il est possible que les enseignants perçoivent le débat comme opposant des élites intellectualisantes et comme, d'autre part, ces élites n'ont pas toujours su faire comprendre la portée concrète de leur idéologie pédagogique, il se peut alors qu'un certain nombre d'enseignants aient eu et aient encore tendance à réagir face à ce débat d'abord et avant tout en tant qu'hommes et femmes d'action, quotidiennement aux prises avec la réalité difficile de la classe et devant régler des problèmes concrets sans se demander si les solutions trouvées et parfois inventées appartiennent à telle ou telle famille de pensée. D'où l'éclectisme et l'apparente pensée contradictoire du monde scolaire. C'est du moins une hypothèse que nous avançons et que seules des entrevues en profondeur avec des enseignants permettraient de vérifier.

Il importe de remarquer que l'"éclectisme" mentionnée plus haut pourrait être l'effet de la structure même du questionnaire. En effet, celui-ci a été construit de telle sorte que les enseignants donnent leur opinion sur différents items renvoyant à diverses conceptions pédagogiques. Il ne comportait pas de choix clair et net entre deux ou plusieurs conceptions de l'école. En ce sens, l'"éclectisme" imputé au personnel enseignant rejoint par l'enquête pourrait dans une certaine mesure être considéré comme le reflet et l'effet de la structure du questionnaire.

Si la dimension "radicalisme" est positivement associée à plusieurs dimensions du pôle organique, elle ne l'est pas du tout aux dimensions du pôle mécaniste. En effet, il n'y a aucun lien entre le radicalisme et l'élitisme ($r = -0,01$) ainsi qu'entre le radicalisme et la subordination de l'école au marché du travail ($r = 0,02$). Il y a un lien légèrement négatif ($r = -0,13$) entre le radicalisme et l'autoritarisme, c'est-à-dire que les enseignants qui ont un score élevé sur la dimension "radicalisme" ont aussi légèrement tendance à être un peu moins autoritaires que l'ensemble du personnel enseignant.

Ces résultats ne sont pas ceux que nous escomptions: en effet, une certaine littérature psycho-sociologique nous a habitués à penser que le radicalisme se nourrit d'autoritarisme et que les personnes adoptant un point de vue extrémiste sur une question donnée (extrémisme ici étant synonyme d'une position à l'extrémité supérieure ou inférieure d'une échelle quelconque) sont plus intolérantes et autoritaires que les autres. Nos résultats ne confirment pas ce lien entre radicalisme et autoritarisme.

Rappelons, en conclusion, que, suivant le regroupement des données en deux catégories, une légère majorité du corps enseignant (53%) n'est pas radicale et que, suivant le regroupement en trois catégories,

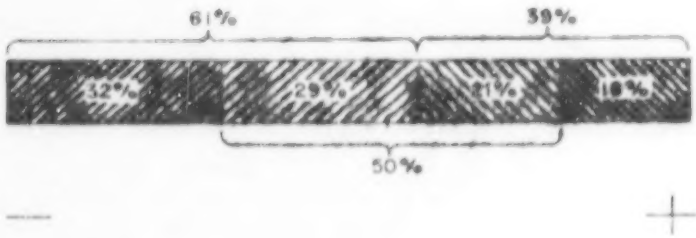
plus de six enseignants sur dix se situent au centre de la dimension et peuvent donc être considérés comme des "tièdes" par rapport à cette dimension de la pédagogie de conscientisation. Nous ne comptons que 17% de nettement radicaux.

F. Conscience des filières scolaires

Cette dernière dimension constitutive de la pédagogie de conscientisation ne comprend que deux items comme l'indique le tableau 24. Ces deux items ont été insérés dans le questionnaire parce que nous cherchions à savoir jusqu'à quel degré les enseignants étaient conscients des inégalités engendrées par l'école. Les résultats présentés par la figure 7 indiquent qu'ils ne le sont pas beaucoup dans l'ensemble.

Figure 7

Conscience des filières scolaires



En effet, suivant nos calculs, il y aurait un peu plus du tiers des sujets conscients des filières scolaires et à peine 18% nettement conscients de celles-ci. Si nous analysons les résultats item par item,

Tableau 24

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "conscience des filières scolaires"

Numéro	Enoncé des items	%
914*	Toute proportion gardée, le secteur professionnel au secondaire recrute autant d'enfants de professionnels et d'industriels que d'enfants d'ouvriers et de journaliers.	49
739	Malgré la réforme scolaire, l'enfant d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel.	29

* L'astérisque indique que le sens de cet item a été inversé avant l'analyse factorielle. Nous avons, pour les fins de la présentation, modifié le pourcentage en conséquence.

nous constatons que le personnel enseignant est divisé en deux sous-groupes d'égale importance lorsqu'il s'agit de reconnaître ou non que, toute proportion gardée, le secteur professionnel au secondaire recrute autant d'enfants de professionnels et d'industriels que d'enfants d'ouvriers et de journaliers. En effet, 51% se disent d'accord avec le contenu de cet item et 49% n'en reconnaissent pas le bien-fondé dans la réalité scolaire[1]. De plus, 71% rejettent le jugement négatif que nous leur avons proposé concernant les chances de succès professionnel d'un enfant de la classe ouvrière grâce à l'école. Il n'y a que trois enseignants sur dix qui considèrent que, malgré la réforme scolaire, l'enfant d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel.

On ne peut donc dire que le personnel enseignant actuel soit fortement conscient des filières scolaires et des inégalités qu'elles aident à reproduire. A prime abord, de pareils résultats peuvent surprendre. En effet, depuis un bon moment dans notre milieu, il y a un débat sur toute cette question. La C.E.Q., s'inspirant du courant macro-sociologique critique (Bourdieu, Passeron: 1970; Beaudelot et Establet: 1974), a diffusé un diagnostic[2] sévère et une analyse assez fouillée de l'échec d'une réforme scolaire trop exclusivement fondée sur une approche libérale conservatrice[3] de l'égalité des chances. A Montréal, la C.E.C.M., en mettant sur pied l'Opération Renouveau pour venir en aide aux écoles de

---

1. Les chiffres existants indiquent pourtant que "En 1971-72, les enfants dont le père est ouvrier (ouvrier spécialisé, semi-spécialisé, manoeuvre) constituent une majorité de 63% dans le réseau professionnel (secteur français, public) en secondaire V (Fournier, 1980: 61-62). Voir aussi Massot, A. (1979). Escande, C. (1973) indique que les jeunes issus de la classe ouvrière qui ont accès au CEGEP sont habituellement relégués au secteur professionnel.

2. Voir notamment, Centrale de l'enseignement du Québec, L'école, une autoroute sélective (1978a).

3. Pour une discussion de cette notion et de son opposée, l'approche libérale radicale, voir Bélanger (1970)

milieux "défavorisés" et pour y améliorer le rendement académique des élèves, reconnaissait donc implicitement, sinon explicitement, que les paramètres fondamentaux de la réforme des années soixante (gratuité scolaire, égalisation à travers tout le territoire québécois de la qualité et de la quantité des services éducatifs offerts à l'ensemble de la population, prolongement de la scolarité obligatoire pour tous, polyvalence et progrès continu) ne suffisaient pas pour corriger des inégalités dont la source était extérieure à l'école. Enfin, soulignons que le ministère de l'Education, dans le contexte de ses énoncés de politiques et plans d'action, L'école québécoise et L'école s'adapte à son milieu a également proposé quelques actions à entreprendre dans ce domaine.

Il y a donc, de part et d'autre, des documents, des prises de positions et même des plans d'actions qui indiquent, sans l'ombre d'un doute, que l'on est conscient de l'existence des filières scolaires et des inégalités qu'elles reproduisent. Alors, comment se fait-il que l'ensemble des enseignants, ceux-là même qui côtoient quotidiennement cette réalité des classes sociales à travers le comportement de leurs élèves, soient si peu portés à en reconnaître la signification d'ensemble? Nous avons constaté le même phénomène lorsque nous avons rapporté les résultats de l'enquête pour les dimensions "réformisme" et "radicalisme": les enseignants hésitent ou refusent de porter un jugement négatif global sur le système scolaire, jugement qui serait fondé sur les paramètres de la pédagogie de conscientisation.

Il est possible que les réels progrès apportés depuis vingt ans dans le domaine du recrutement social de l'école et de l'égalisation des chances aient été en quelque sorte "surrévalués" par des ensei-

gnants qui auraient tendance à confondre scolarisation accrue et démocratisation de l'école[1].

Bien sûr, nous pouvons faire valoir l'explication préalablement proposée, à l'effet que le débat s'est développé et se poursuit au niveau des élites éducationnelles dans un langage qui recouvre mal et rend mal compte du vécu quotidien des enseignants. Mais cela ne suffit pas: il faut aller plus loin, ainsi que nous le suggère Claude Duneton, ex-enseignant:

> "Il faut dire que dans la vie scolaire de tous les jours ça n'est pas si facile, pour un instituteur ou un prof, de se rendre compte au jour le jour de ce qui cloche, au fil des exercices et des devoirs corrigés. Nous n'avons pas l'impression d'enseigner bourgeoisement. On se crève le corps, au contraire, à essayer de rattraper un tel, une telle... (...) Les enseignants se donnent d'autant plus de mal que la grande majorité d'entre eux fait partie des exceptions, de ceux qui ont profité de la chance, naguère, qui, justement, partis de rien, s'en sont tirés grâce à la rondeur bien huilée de leur tête. Ça fausse un peu le jugement d'être une exception. On a tendance à croire que les autres, n'est-ce pas, peuvent en faire autant... Mais ce qui fausse encore plus le jugement, c'est que, si nous avons réussi à sauter les barrières, c'est précisément parce que nous avons assimilé en profondeur les règles du jeu. Ces règles-là conditionnent aujourd'hui notre pensée. On nous a fait jouer aux échecs, blague à part, et nous avons gagné. Alors nous continuons à faire jouer les autres en espérant que ça se passera bien aussi pour eux." (1976:31-32).

---

1. Voir la recherche de Dandurand, Fournier et Hétu (1979). Selon celle-ci, la population des étudiants universitaires serait constituée de 56% de fils et filles de parents appartenant à différentes couches de la moyenne et petite bourgeoisie et de 44% d'étudiants provenant des classes populaires, soit des cols blancs et des ouvriers. Ces proportions varient suivant l'université et le programme d'études. Selon Hétu (1980), la structure occupationnelle de la main-d'oeuvre du Québec, en 1971, comprenait 80% de travailleurs manuels (cols blancs et cols bleus) et 20% de travailleurs intellectuels, d'administrateurs et professionnels. Il y aurait donc encore une sous-représentation des couches populaires à l'université.

Ce que Duneton nous laisse entendre, c'est que, dans la mesure où l'enseignement a constitué, pour la majorité du personnel enseignant, un canal de mobilité sociale ascendante[1] et donc dans la mesure où l'école a rempli adéquatement, du moins pour eux, sa fonction d'égalisation des chances, il est difficile pour cette majorité d'enseignants de reconnaître qu'elle ne le soit pas pour d'autres qu'eux.

Duneton insiste aussi sur le fait qu'il n'est pas facile pour un enseignant de véritablement prendre conscience de la contribution de l'école (et donc de l'enseignement dispensé par l'enseignant lui-même) au maintien des inégalités. Si les enseignants sont, en général, conscients du fait que tous les enfants n'arrivent pas égaux à l'école et que cela tient en grande partie aux conditions objectives de leur milieu d'origine, peu d'entre eux, par ailleurs, ont en quelque sorte démonté la mécanique et l'engrenage qui fait que l'école, au lieu d'améliorer la situation, traduit tout simplement les inégalités sociales en inégalités scolaires et donc, par le fait même, légitimise les premières grâce aux secondes. Personne n'aime reconnaître que le travail que l'on fait et l'institution à laquelle on contribue le meilleur de soi-même, loin de réaliser ce pour quoi l'on veut que ça existe, réalise, en dernière analyse, le contraire.

Il est donc pénible pour les enseignants de reconnaître qu'ils sont pour quelque chose dans ce maintien par l'école des inégalités sociales. Le début du texte de Duneton, renvoie à cette idée. De plus, il est bien possible que certains enseignants se sentent directement visés lorsque l'on fait le procès de l'école et qu'un mécanisme de défense qui consiste à nier une partie de la réalité se développe chez eux afin de protéger leur image professionnelle. Bien sûr, le problème

---

1. C'est le cas pour la population d'enseignants rejoints par notre enquête. Voir, à ce sujet, le volume 3 de notre rapport, chapitre 2, pp. 70-97.

des inégalités dépasse largement les enseignants, et même l'institution scolaire: ce que nous prétendons, c'est que bon nombre d'enseignants ne sont pas conscients du problème pris dans sa globalité et bien situé dans l'ensemble du contexte sociétal. Dans ce sens, ils ne peuvent être adeptes de la pédagogie de conscientisation car celle-ci présuppose une lecture critique globalisante de l'école et de la société. Les résultats rapportés dans cette section indiquent que les enseignants sont relativement loin de cette lecture critique globale, du moins si nous nous fions aux items utilisés.

En ce qui concerne les liens observés entre la conscience des filières scolaires et les dimensions de la conception organique de l'éducation, trois d'entre eux méritent d'être présentés: comme en témoigne le tableau 25: celui entre la conscience des filières scolaires et le score global de la conception organique de l'éducation ($r = 0,20$), celui associant la même dimension à l'élitisme ($r = -0,16$) et enfin celui impliquant la dimension "autoritarisme" ($r = -0,16$). Ces liens ne sont pas très forts: ils semblent révéler qu'une option anti-élitisme et anti-autoritaire se nourrit d'une conscience aigüe des effets inégalitaires des structures et pratiques scolaires. En d'autres termes, l'élitisme et l'autoritarisme semblent associés à une sorte de contentement avec le statu quo (l'école est égalitaire) et le non-élitisme et le non-autoritarisme liés à une insatisfaction à l'égard du statu quo (l'école n'est pas égalitaire).

Dans la mesure où l'élitisme et l'autoritarisme sont les seules dimensions de la conception organique qui soient sensiblement corrélées à la dimension "conscience des filières scolaires", le lien entre le score global "conception organique de l'éducation" et la dimension "conscience des filières scolaires"s'explique par la présence au sein du score global d'un bon nombre d'items des dimensions "élitisme" et "autoritarisme". Ce sont donc ces derniers liens qu'il importe de souligner.

Tableau 25

Coefficients de corrélation entre la dimension "conscience des filières scolaires" et diverses autres dimensions

Dimensions	r
Conception organique de l'éducation	,20
Elitisme	-,16
Autoritarisme	-,16
Subordination de l'école au marché du travail	-,12
Participation des élèves	,10
Auto-apprentissage	,10
Individualisation	,07
Développement de la personne	,04
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	-,01
Remise en question du diplôme	-,02
Pédagogie de conscientisation	
Radicalisme	,34
Liberté conscientisante	,23
Réformisme	,19
Egalité des sexes	,08
Ouverture au changement	,06
Egalité des chances	-,04

Par ailleurs, il y a un lien substantiel entre la conscience des filières scolaires et le radicalisme ($r = 0,34$) et des liens sensibles entre celle-là et le réformisme ($r = 0,19$) et la liberté conscientisante ($r = 0,23$). Le lien substantiel observé va dans le sens anticipé: plus l'enseignant adopte un point de vue radical, plus il semble prendre conscience des filières scolaires, et plus il prend conscience de ces dernières, plus il a tendance à se radicaliser.

G. Egalité des chances

Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, la dimension "égalité des chances" ne peut être considéré comme une dimension constitutive de la pédagogie de conscientisation. Néanmoins, elle présente un intérêt intrinsèque évident. C'est pourquoi, nous en abordons l'étude. La figure 8 présente la moyenne des fréquences simples des deux items constitutifs de cette dimension que le tableau 26 décrit.

Figure 8

Égalité des chances

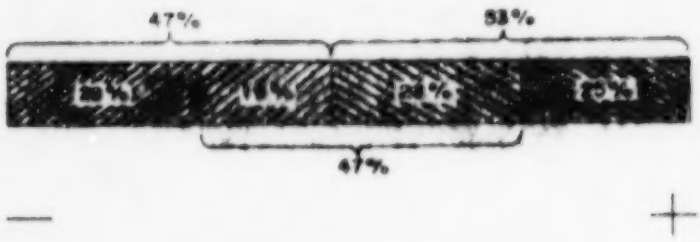


Tableau 26

Pourcentage des enseignants en accord avec les énoncés constitutifs de la dimension "égalité des chances"

Numéro et énoncé des items		%
526*	Le défi le plus important aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, est de former des individus doués en vue d'occuper plus tard des postes de commande dans la société.	61
514*	Seule une minorité d'étudiants brillants peut profiter d'une formation universitaire	44

* L'astérisque indique que le sens de cet item a été inversé avant l'analyse factorielle. Nous avons, pour les fins de la présentation, modifié les pourcentages en conséquence.

Suivant le regroupement des données en deux catégories, un peu plus de la moitié (53%) des enseignants sont favorables à l'égalité des chances, telle que nous l'avons mesurée, alors que 47% tiennent peu à cette valeur. Ainsi que nous avons pris l'habitude de le constater, le regroupement en trois catégories ne modifie pas fondamentalement la tendance de base; elle fait apparaître un bloc tiède ou centriste d'importance (47%) sur cette question, alors que 28% des enseignants se révèlent nettement contre par rapport à 25% qui sont d'accord.

Les fréquences simples des deux items retenus par l'analyse factorielle (tableau 26) sont aussi révélatrices. En effet, 56% des enseignants sont d'accord avec l'énoncé suivant: seule une minorité d'étudiants brillants peuvent profiter d'une formation universitaire. 36% se sont dits passablement ou tout à fait d'accord avec l'item et seulement 19% ont déclaré être passablement ou tout à fait en désaccord. Par ailleurs 61% des répondants rejettent l'idée que le défi le plus important, aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, est de former des individus doués en vue d'occuper plus tard des postes de commande dans la société, alors que près de quatre enseignants sur dix (39%) font leur cette idée. Suivant le regroupement en trois catégories, 31% des sujets s'objectent au contenu de l'item 526 et 21% y acquiescent alors que 49% adoptent une position centriste.

Le personnel enseignant semble donc ambivalent sur cette question de l'égalité des chances: s'il considère que la fonction primordiale de l'école n'est pas de former l'élite, il n'en pense pas moins que l'enseignement supérieur ne peut être profitable qu'à une minorité d'étudiants brillants.

Les analyses corrélationnelles (tableau 27) révèlent les associations suivantes: plus on est égalitariste, plus on épouse une conception organique de l'éducation ($r = 0,26$), moins on est élitiste ($r = -0,30$) ou autoritaire ($r = -0,20$) et moins on veut que l'école se subordonne au marché du travail ($r = -0,25$).

Il est facile d'interpréter la relation substantielle et négative entre la dimension "égalité des chances" et la dimension "élitisme". En effet, il tombe sous le sens que plus on est favorable à un système scolaire élitiste, moins on en souhaite un voué à l'égalité des chances. Il s'agit ici d'un coefficient de corrélation compatible avec nos hypothèses. Il est probable que le lien appréciable observé entre le score global "conception organique de l'éducation" et la dimension "égalité des chances" soit en partie attribuable à celui que nous venons de constater entre l'élitisme et l'égalité des chances.

Ces liens et notamment ceux concernant l'élitisme et la subordination de l'école au marché du travail, témoignent d'une cohérence certaine chez les enseignants rejoints par notre enquête.

Un dernier lien, par ailleurs peu important ($r = 0,17$), associe l'ouverture au changement à l'égalité des chances. Aucune autre dimension de la pédagogie de conscientisation n'est associée à l'égalité des chances.

H. Vue d'ensemble

Nous avons, dans cette partie du chapitre II, présenté les résultats pour l'ensemble du personnel enseignant en ce qui concerne

les dimensions suivantes de la pédagogie de conscientisation: l'égalité des sexes, le réformisme, la liberté conscientisante, l'ouverture au changement, le radicalisme et la conscience des filières scolaires. Nous voulons ici tenter, en regroupant et synthétisant l'ensemble des données analysées dans les pages précédentes, de répondre à la question suivante: le personnel enseignant est-il favorable et, si oui, dans quelle proportion, à la pédagogie de conscientisation?

Il n'est pas facile de répondre catégoriquement par un oui ou un non à cette question même si nous penchons nettement du côté du non. Résumons donc les principaux points développés dans cette partie du chapitre:

a) Les enseignants sont, en grande majorité, favorables à une égalisation des sexes à l'école et à la maison. Nous savons, par ailleurs, que leur comportement, au moins à la maison, diverge sensiblement de la valeur épousée.

b) Le personnel enseignant est aussi majoritairement favorable à des réformes qui auraient pour but de rendre l'école plus égalitaire (voies, programmes, activités, argent investi dans les écoles de milieux "défavorisés").

c) Si les enseignants revendiquent le droit d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité politique et sociale du milieu, ils préfèrent néanmoins s'abstenir de discuter de questions politiques en classe. Il y a donc loin de la coupe aux lèvres. Crainte de représailles, ambivalence profonde ou refus d'"endoctriner", une légère majorité du personnel enseignant semble revendiquer une liberté dont il n'est pas certain qu'il soit prêt à en assumer les conséquences.

Tableau 27

Coefficient de corrélation entre l'égalité des chances et diverses autres dimensions

Dimensions	r
Conception organique de l'éducation	,26
Elitisme	-,30[1]
Subordination de l'école au marché du travail	-,25
Autoritarisme	-,20
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	-,06
Participation des élèves	,05
Individualisation de l'enseignement	,05
Développement de la personne	-,03
Auto-apprentissage	-,01
Remise en question du diplôme	-,05
Pédagogie de conscientisation	-,05
Ouverture au changement	,17
Egalité des sexes	,11
Radicalisme	,09
Réformisme	,08
Liberté conscientisante	,08
Conscience des filières scolaires	,04

1. Ce coefficient de corrélation modifié, tient compte du fait que l'item 525 est commun aux deux dimensions. Il était originellement de 0,53.

d) Les enseignants ont beaucoup de peine à adopter une lecture critique globale de l'école et de la société et ne sont donc pas, dans l'ensemble, nettement radicalisés (17%).

e) Enfin, ils sont peu conscients de l'existence des filières scolaires inégalitaires, et ce, pour des raisons que Claude Duneton (1976) nous aide à mieux comprendre et situer dans leur véritable contexte.

Il se dégage donc de ses résultats une faible conscientisation. Car, sauf pour l'égalité des sexes et le réformisme, les enseignants n'endossent pas, ou le font du bout des lèvres, les autres dimensions de la pédagogie de conscientisation. Même s'ils reconnaissent que l'école véhicule les valeurs de la classe dominante, ils ont à passer du palier des valeurs à celui des structures et des rapports sociaux à transformer. Ils semblent s'arrêter en chemin, à la fois quant à l'analyse et aux actions à poursuivre; sur le plan de l'analyse, s'ils reconnaissent que tout ne tourne pas rond dans l'école actuelle, ils se refusent à adopter un point de vue critique global. En ce sens-là, ils ne sont pas radicalisés. Au plan de l'action, ils sont réformistes et prêts à accepter, sinon à participer à la modification de certaines pratiques scolaires dont les effets sont loin d'être positifs pour les élèves.

Il est difficile d'évaluer avec précision la proportion du personnel enseignant que l'on peut considérer comme favorable à la pédagogie de conscientisation. Néanmoins, nous avons décidé de procéder de la même façon que dans le cas de la conception organique de l'éducation. C'est

ainsi que nous avons soumis l'ensemble des items constitutifs de la batterie pédagogie de conscientisation à une analyse corrélationnelle et à une analyse de fidélité et d'homogénéité[1] (coefficient alpha). En utilisant les éléments d'information fournis par ces analyses et notamment les coefficients de corrélation, nous avons cherché à isoler un noyau d'items que l'on pourrait considérer comme étant à la base de la pédagogie de conscientisation. Des 21 items du départ, nous sommes ainsi arrivés à un sous-ensemble de cinq. Ces items et le pourcentage des sujets qui sont d'accord avec eux sont reproduits dans le tableau 28.

Il faut souligner que nous avons jugé préférable d'éliminer les items constitutifs de la dimension "égalité des sexes". Leur grand nombre (7 sur 21) et leur relative homogénéité (Alpha = 0,69) avaient pour conséquence que le noyau d'items recherchés, constitutifs de la pédagogie de conscientisation, étaient en réalité un noyau d'items traitant de l'égalité des sexes. Si nous avons toujours estimé que celle-ci était une dimension importante, nous avons considéré qu'elle ne pouvait et ne devait pas "absorber" tout le contenu de la pédagogie de conscientisation.

Nous avons aussi choisi un coefficient de corrélation de 0,35 comme critère de sélection du noyau de base. Cinq items ont ainsi été retenus. L'alpha, pour ces cinq items, est 0,65. Trois items renvoient à la dimension "radicalisme" (items 925, 710 et 934) et deux à la dimension "liberté conscientisante" (items 753, 740). Les items constitutifs des dimensions "réformisme" (sauf l'item 934 commun aux dimensions "radicalisme" et "réformisme"), "ouverture au changement" et "conscience des filières scolaires" n'apparaissaient pas dans le noyau des items retenus. Même si nous aurions préféré avoir un noyau comprenant des items de toutes les dimensions, il n'en demeure pas moins que les items retenus peuvent être considérés comme fondamentaux pour la pédagogie de conscien-

---

1. Voir appendice C, tableau C6.

tisation. En effet, une analyse du contenu a révélé que ces items renvoient au discours critique qui fonde cette pédagogie (les items 710 et 934), à la volonté de transformer l'école (item 753) et la société (item 925) et au rôle du professeur dans ce processus de conscientisation (item 740). Tous les items sont très explicites; il n'y a, somme toute, que l'item 740 que nous aurions aimé plus engageant et compromettant.

Ainsi que nous l'avons noté lors de la présentation des résultats pour chacune des dimensions et pour chaque item, le personnel enseignant est en majorité d'accord avec le contenu critique des items retenus, sauf avec le contenu de l'item 925. La moyenne des enseignants qui sont d'accord avec l'ensemble des items est de 57% (tableau 28). Ce pourcentage élevé d'accord doit être bien situé puisque peu d'enseignants sont d'accord avec tous les items. En fait, il n'y en a que 13%, comme l'illustre le tableau 29. Un enseignant sur cinq accepte l'orientation de quatre items sur cinq. Il y a donc tout au plus 33% du personnel enseignant que l'on pourrait considérer comme véritablement favorable au discours critique qui fonde la pédagogie de conscientisation[1]. Les items retenus, il faut le souligner, mesurent davantage la pénétration de ce discours au sein du personnel enseignant que l'engagement réel de ce dernier dans une pratique pédagogique dont le but serait révolutionnaire. Nos analyses révèlent donc que la grande majorité du personnel enseignant ne peut être considéré comme adepte de la pédagogie de conscientisation; s'il en accepte certains éléments du discours, il n'en incorpore pas suffisamment, ni au niveau du discours ni à celui de la pratique, pour que nous soyons justifiés de conclure que les enseignantes et enseignants du Québec font leur le modèle d'école et de société projeté par la C.E.Q. et certains groupements de gauche.

---

1. Il est difficile de concevoir comment quelqu'un d'engagé par rapport au courant de pédagogie de conscientisation pourrait être en désaccord ne serait-ce qu'avec un seul des items retenus.

Tableau 28

Pourcentage des enseignants en accord avec les meilleurs indicateurs de la pédagogie de conscientisation

Numéro et énoncé des items		%
753	L'école devrait faire prendre conscience aux élèves des intérêts de la classe des travailleurs	69
740	Les professeurs devraient avoir toute la liberté d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité politique et sociale du milieu	64
710	L'école véhicule les valeurs de la classe dominante qui servent de justification à notre société	59
934	En définitive, l'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires	51
925	Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés"	44
Moyenne des cinq items		57

Par ailleurs, rappelons, ainsi que nous l'avons remarqué tout au long de la présentation, les nombreux liens observés entre les diverses dimensions de la pédagogie de conscientisation et celles de la conception organique de l'éducation. Dans certains cas, comme dans celui de l'ouverture au changement, nous nous sommes même demandés si, telle que nous l'avons mesurée et ainsi que les coefficients de corrélation le laissent voir, cette dimension n'appartenait pas davantage à la conception organique de l'éducation qu'à la pédagogie de conscientisation. Une façon utile de synthétiser les liens observés entre les deux approches consiste à analyser les coefficients de corrélation entre les scores globaux de chacune des approches et les divers facteurs constitutifs de ces mêmes approches (tableaux 30 et 31). L'on découvre ainsi que les scores globaux pour chacune des approches pédagogiques mesurées sont substantiellement reliés ($r = 0,52$). Ce coefficient de corrélation baisse à 0,46 lorsque nous éliminons des scores globaux les items communs aux facteurs constitutifs. Il demeure donc substantiel et important. Si nous cherchons à mieux comprendre la nature des liens entre les deux approches pédagogiques en analysant les coefficients de corrélation entre les scores globaux et les facteurs constitutifs, nous observons les phénomènes suivants:

a) La pédagogie de conscientisation est davantage reliée aux facteurs du pôle organique qu'aux facteurs du pôle mécaniste; en effet, il y a une relation substantielle entre le score global "pédagogie de conscientisation" et les facteurs "développement de la personne" ($r = 0,44$), "participation des élèves" ($r = 0,42$) et "auto-apprentissage" ($r = 0,34$). On peut observer aussi des liens appréciables entre le score global "pédagogie de conscientisation" et les facteurs "nécessité de bons moyens d'auto-évaluation" ($r = 0,25$) et "remise en question du diplôme" ($r = 0,22$).

Tableau 29

Proportion des enseignants selon le nombre d'items retenus comme meilleurs indicateurs de la pédagogie de conscientisation avec lesquels ils sont d'accord

Nombre d'items	%	
5	13	33
4	20	
3	24	
2	22	
1	15	21
0	6	

Tableau 30

Coefficients de corrélation entre le score global "pédagogie de conscientisation" et les facteurs constitutifs de la conception organique de l'éducation

Dimensions	r
Conception organique de l'éducation	,52
Développement de la personne	,44
Participation des élèves	,42
Auto-apprentissage	,34
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	,25
Individualisation de l'enseignement	,15
Elitisme	-,13
Autoritarisme	-,08
Subordination de l'école au marché du travail	-,01
Remise en question du diplôme	,22

Tableau 31

Coefficients de corrélation entre le score global "conception organique de l'éducation" et les facteurs constitutifs de la pédagogie de conscientisation

Facteurs	r
Pédagogie de conscientisation	,52
Ouverture au changement	,43
Egalité des sexes	,39
Réformisme	,37
Radicalisme	,30
Liberté conscientisante	,25
Conscience des filières scolaires	,20

b) D'autre part, le score global "conception organique de l'éducation" est relié ou bien substantiellement ou bien de façon appréciable à tous les facteurs de la pédagogie de conscientisation. En effet, il y a des liens substantiels entre le score global "conception organique de l'éducation" et les facteurs "ouverture au changement" ($r = 0,43$) "égalité des sexes" ($r = 0,39$), "réformisme" ($r = 0,37$), et "radicalisme" ($r = 0,30$). De plus, le score global "conception organique de l'éducation" est lié de façon appréciable aux facteurs "liberté conscientisante" ($r = 0,25$) et "conscience des filières scolaires" ($r = 0,20$).

Tout semble indiquer donc que, au sein du personnel enseignant rejoint par l'enquête, il n'y a pas de contradiction entre une approche pédagogique centrée sur la personne et une autre centrée sur le changement sociétal.

D'ailleurs, le coefficient de corrélation entre l'échelle construite à partir des neuf items retenus pour la conception organique de l'éducation et l'échelle construite à partir des cinq items retenus pour la pédagogie de conscientisation est 0,22. Bien sûr, ce coefficient, quoiqu'appréciable et indicateur d'une tendance réelle, est moins élevé que celui observé (0,46) entre le score global de la conception organique de l'éducation et celui de la pédagogie de conscientisation. La diminution du coefficient de corrélation s'explique en grande partie par la procédure même de sélection des items retenus à partir des scores globaux. En effet, nous avons extrait de ces derniers les items les plus spécifiques et les plus propres à chacune des conceptions pédagogiques retenues; il est donc normal que le coefficient de corrélation entre les deux noyaux d'items soit moins élevé que celui entre les deux scores globaux. Néanmoins, il est sensible et révélerait en quelque sorte un "heureux" mariage des deux conceptions éducationnelles en ce sens qu'un certain nombre d'enseignants ouverts à l'une auraient tendance à l'être aussi vis-à-vis de l'autre. Les enseignants de tendance organique apparaissent ainsi légèrement plus favorables que l'ensemble à la pédagogie de conscientisation et leurs collègues favorables à cette dernière conception de l'éducation ont des tendances organiques.

Il se dégage donc de la masse des enseignants dont les orientations ne sont ni organiques ni de conscientisation, une petite minorité d'enseignants engagés par rapport aux modèles d'éducation organique et de conscientisation. Ce que nos résultats semblent indiquer c'est que cette mino-

rité ne se définit pas uniquement ou exclusivement par le rejet des valeurs éducationnelles traditionnelles (élitisme, subordination de l'école au marché du travail) mais également ou même davantage par le partage de valeurs éducationnelles nouvelles (développement de la personne, participation des élèves, auto-apprentissage, égalité des sexes, réformisme, ouverture au changement, radicalisme).

Ce résultat nous semble des plus intéressants même s'il confond certaines des hypothèses que nous avions au départ. Globalement, cela peut s'expliquer de cinq façons:

1. Nous[1] avions tort d'anticiper des oppositions fondamentales, nos conceptualisations étaient déficientes. Maintenant que nous savons que C. Rogers reconnaît chez P. Freire une fraternité spirituelle réelle et profonde, nous[1] sommes moins enclins à élargir le fossé entre la conception organique de l'éducation et la pédagogie de conscientisation. D'ailleurs, A.S. Neil, le célèbre fondateur de Summerhill et maître à penser de l'approche organique, n'a jamais caché ses penchants socialistes; son journal (1975)[2] foisonne non seulement d'allusions politiques, mais aussi de retours réflexifs sur ses pratiques pédagogiques dont plusieurs sont très proches de la pédagogie de conscientisation, Neil a écrit:

> "... mon plan (il s'agit de son plan de réforme scolaire) ne pourrait réussir que si l'on modifiait les bases économiques de la société. Tant qu'un million de personnes se réservera la moitié du revenu national, nous n'aurons pas un honnête plan éducatif" (1975: p. 115)

et

> "... il est futile de faire le plan d'un système d'éducation alors que le système économique est déséquilibré" (1975: p. 120)

Ces citations ne seraient par rejetées par les tenants d'une pédagogie de conscientisation.

---

1. Certains d'entre nous, du moins!

2. Publié pour la première fois en 1915 sous le titre de A Dominie's log.

2. Les enseignants sont d'abord et avant tout des gens d'action et, à ce titre, cherchent d'abord et avant tout à résoudre des problèmes concrets. Sensibles aux nouvelles valeurs dans leur ensemble ou, au contraire, attachés aux valeurs traditionnelles, ils le seraient beaucoup moins aux discours idéologiques qui "intellectualisent" ces valeurs et la pratique éducative en général. C'est dans le creuset de l'action et avec des critères propres à l'action que les enseignants forgeraient des cohérences qui, au premier regard, n'apparaissent pas comme telles à celui qui construit des modèles théoriques et qui les oppose les uns aux autres pour mieux en définir la spécificité.

3. Dans la mesure où le personnel enseignant est, en général, de tendance réformiste, et pour autant que nous acceptions que le réformisme se définit par une approche ponctuelle, non globalisante, centrée davantage sur le possible à moyen terme que sur l'idéal à long terme, donc pragmatique et soucieuse de régler des problèmes concrets, l'on peut comprendre peut-être pourquoi les enseignants ouverts aux nouvelles valeurs éducationnelles ne semblent pas hésiter, en quelque sorte, à puiser à gauche comme à droite dans l'éventail des nouvelles valeurs. Leur ouverture serait donc celle de personnes "éclectiques"; dans la mesure où les enseignants seraient d'abord des gens d'action, cet "éclectisme" ne les troublerait nullement.

4. Il se peut que les mesures utilisées, de même que la technique du questionnaire, ne nous aient pas permis d'aller au-delà de la surface des choses et que, par certains côtés, nous aurions mesuré, en dernière instance, une sorte de "flirt" idéologique sans conséquence entre les deux tendances pédagogiques nouvelles. Il est aussi probable que la structure du questionnaire et l'absence des "choix forcés" aient facilité l'"éclectisme" observé chez le personnel enseignant. Enfin, la conception organique telle que formulée par P. Angers, dans Les modèles de l'institution scolaire tire son fondement d'une dimension épistémologique que nous avons à peine effleurée.

5. Dernièrement, il est possible que les enseignants, pour des raisons que nous ignorons mais qui doivent être associées à leur formation, à leur pratique professionnelle et aux conditions objectives de celles-ci, soient quelque peu "incohérents" dans le domaine des valeurs éducationnelles, ou, ne perçoivent pas, ou seulement faiblement, un conflit entre des approches pédagogiques qu'ils connaissent, somme toute que superficiellement.

Il est difficile de démêler et de pondérer tous ces éléments d'explication. Nous sommes néanmoins convaincus que l'étude des valeurs éducationnelles du personnel enseignant mériterait d'être poursuivie. Nous pourrions le faire, par exemple, à l'aide de la technique de l'entrevue en profondeur auprès d'une population d'enseignants plus restreinte que la nôtre, afin de mieux saisir et comprendre les cohérences que développent au palier des valeurs les enseignants en les soumettant au creuset de l'action.

CHAPITRE III: ANALYSE DE SOUS-GROUPES

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des analyses de sous-groupes touchant la conception organique de l'éducation et la pédagogie de conscientisation.

1. Conception organique de l'éducation

Les enseignants diffèrent très peu d'un sous-groupe à l'autre par rapport à leurs valeurs éducatives. Si nous nous en étions tenus au seuil de substantialité que nous nous étions donné dans le volume 1, nous pourrions simplement clore cette section et conclure que, quels que soient leur âge, leur sexe, leur scolarité, etc., les enseignants ont des valeurs éducatives qui diffèrent très peu d'un sous-groupe à l'autre. C'est donc en étant plutôt libéral que nous pouvons présenter quelques liens que nous qualifions de plus ou moins appréciables, ce qualificatif étant utilisé au sens de "sensible" ou "visible" et non pas "d'important" ou "notable". Nous écrivons donc cette section bien plus pour sa valeur heuristique que pour son implication pratique.

Une fois que nous isolons l'effet des variables entre elles, au moyen de l'analyse de classification multiple, nous retrouvons un lien quelque peu appréciable entre le score global de la conception organique et les deux variables suivantes: matières enseignées (bêta = 0,20) et appartenance et pratique religieuses (bêta = 0,25).

Deux groupes d'enseignants, sur le plan des matières enseignées, s'éloignent passablement des autres quant à la conception organique de l'éducation. Ceux qui enseignent la catéchèse se rattachent beaucoup plus que les autres à une telle conception[1] (d = 0,45) contrairement aux enseignants des métiers et techniques qui sont plutôt de tendance mécaniste (d = - 0,41)[2]. Par ailleurs, ce sont les enseignants qui n'ont aucune appartenance religieuse, ou qui ne pratiquent jamais, qui se rattachent le plus fortement à une conception organique de l'éducation. Curieux paradoxe puisque ces enseignants sont, par rapport à cette conception, sur la même longueur d'ondes que les professeurs de catéchèse. Soulignons cependant que la différence de moyenne chez ce dernier groupe de professeurs (d = 0,45) est beaucoup plus grande que chez ceux qui n'ont aucune appartenance religieuse (d = 0,35) ou qui ne pratiquent jamais (d = 0,21).

L'appartenance ou la pratique religieuse est également reliée au facteur "élitisme" (bêta = 0,26). Ce sont, de nouveau, les mêmes groupes d'enseignants qui s'éloignent le plus des autres, c'est-à-dire que ce sont les enseignants qui n'ont aucune appartenance religieuse (d = - 0,63) ou qui ne pratiquent jamais (d = - 0,33) qui ont le plus tendance à s'écarter d'un modèle élitiste.

---

1. Devant un tel résultat, il est intéressant de se rappeler que "les premier fascicules de Voies et Impasses, publiées en 1974, par le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, mettaient de l'avant les postulats de base de la conception organique de l'éducation pour le secteur spécifique de la formation morale et religieuse". (Conseil supérieur de l'éducation, 1980).

2. Un indice d de 0,50, soit une différence d'un demi écart-type, correspond à notre seuil de substantialité, fixé à 0,30 pour les autres mesures de corrélation que nous utilisons. Pour plus de détails, voir le volume 1, p. 43.

Deux autres variables sont aussi reliées au facteur "élitisme": l'âge (bêta = 0,25) et la matière enseignée (bêta = 0,19). Ce sont principalement les enseignants les plus âgés, particulièrement ceux qui ont 50 ans et plus, ainsi que ceux des métiers et techniques, qui, plus que les autres, s'attachent à l'élitisme.

Par ailleurs, plus les enseignants sont d'accord avec la position de la C.E.Q. considérant que l'école est au service de la classe dominante (item 448), plus ils attachent de l'importance à la participation des élèves et à une formule d'auto-apprentissage telles que mesurées par nos deux facteurs. Ce sont des idées tout à fait compatibles. Une bonne façon de mettre un frein à la domination d'une classe sur l'autre serait de commencer par celle des adultes sur les enfants. Soulignons, toutefois, que ces liens demeurent plutôt faibles (r = 0,19, aux deux liens).

D'autre part, les enseignants qui croient que le militantisme peut nuire à la qualité professionnelle de leur travail ont tendance à afficher un score plus élevé au facteur "autoritarisme" (bêta = 0,21). Ces résultats sont tout à fait compatibles avec ceux qui précèdent. Ce sont les enseignants les plus sympathiques au militantisme syndical qui ont le plus tendance à remettre en cause le rapport dominant/dominé entre l'adulte et le jeune.

Nous retrouvons également un lien entre les résultats à l'item 318 et le facteur "individualisation de l'enseignement" (bêta = 0,19). Ce sont les enseignants de l'enfance exceptionnelle qui attachent le plus d'importance à l'individualisation de l'enseignement, probablement parce qu'ils sont eux-mêmes confrontés avec ce genre d'impératif dans leur classe[1].

---

1. Ce que révèle l'analyse des items 336 à 338 (éta = 0,45).

Il existe enfin un lien entre la variable "scolarité reconnue" et le facteur[1] "remise en question du diplôme" (bêta = 0,20), cette remise en question étant plus forte chez les enseignants les moins scolarisés.

Voilà les quelques variables, concernant la conception organique, sur lesquelles les enseignants diffèrent d'un sous-groupe à l'autre. De nouveau, nous insistons sur le "quelque peu". Nous n'avons trouvé aucun lien sensible après avoir isolé l'effet des variables entre elles, sur l'une ou l'autre des variables suivantes: sexe, état civil et religieux, lieu de résidence actuel, statut socio-économique d'origine, travail du conjoint, engagement social, activités de jeunesse, parents dans l'enseignement, emploi avant d'enseigner, attrait pour d'autres professions, enseignement à d'autres niveaux, éducation des adultes, métiers parallèles, engagement syndical, engagement dans la tâche, projets d'avenir, enseignement à plein temps ou à temps partiel, qualification légale, diplôme, domaine du diplôme, années d'expérience dans l'enseignement, nombre d'années de scolarité reconnues à la suite d'un perfectionnement, endroit de la formation initiale, proportion du perfectionnement acquis à l'université, temps consacré à l'enseignement des matières pour lesquelles le sujet se sent le mieux préparé, niveau et secteur (général ou professionnel) d'enseignement, genre d'école secondaire (général ou professionnel), école novatrice, employeur.

---

1. Ce lien est principalement dû à la présence de l'item 744, les sujets les plus scolarisés étant plus fortement d'accord que les autres qu'un enseignant qui ne possède pas une formation universitaire peut difficilement faire un bon travail auprès des élèves. Le lien n'existe donc pas avec la remise en question du diplôme mais avec le facteur "remise en question du diplôme", dont fait partie un item spécifique, l'item 744. Nous voyons, par cet exemple, que l'analyse factorielle peut nous éloigner de la spécificité de nos analyses. Affirmer, globalement qu'il existe un lien entre la scolarité et la remise en question du diplôme est, en quelque sorte, un abus de langage.

Nous pouvons donc conclure que peu d'enseignants au Québec, comme probablement partout ailleurs, valorisent une conception organique de l'éducation et que ceux qui adhèrent à cette école de pensée ne font pas partie d'un sous-groupe facilement identifiable.

2. Pédagogie de conscientisation

Dans cette section, après avoir présenté les résultats des analyses de sous-groupes touchant le facteur ou score global de la pédagogie de conscientisation nous traiterons de ceux relatifs aux facteurs constitutifs de la pédagogie de conscientisation: l'égalité des sexes, le réformisme, l'ouverture au changement, le radicalisme, la liberté conscientisante, la conscience des filières scolaires. Nous terminons cette section en dégageant les résultats des analyses de sous-groupes pour le facteur "égalité des chances".

A. Facteur global de la pédagogie de conscientisation

Aucun prédicteur objectif[1] n'est substantiellement relié au facteur global de la pédagogie de conscientisation. Par ailleurs, plusieurs variables sont associées au facteur, mais seulement de façon sensible ou appréciable, et ce, après avoir isolé les effets des unes sur les autres. C'est ainsi que les femmes ont légèrement tendance à être davantage favorables à la pédagogie de conscientisation que les hommes (bêta = 0,18), que les enseignants religieux forment le groupe le moins ouvert à cette conception de l'école (bêta = 0,18), alors que les enseignantes et les

1. Nous entendons par prédicteur objectif un prédicteur comme l'âge, la scolarité ou le sexe. Un prédicteur subjectif touche au domaine des attitudes, des sentiments et des valeurs.

enseignants qui déclarent n'appartenir à aucune religion y sont le plus favorables (bêta = 0,21). Soulignons que s'il n'y a pas de différences importantes ou sensibles entre les niveaux d'enseignement en rapport avec le facteur global de la pédagogie de conscientisation, il y a une relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le facteur global: en effet, plus les années d'expérience augmentent, moins on est favorable à la pédagogie de conscientisation (bêta = 0,19).

La variable matière(s) enseignée(s) est aussi associée au facteur global de la pédagogie de conscientisation (bêta = 0,15). En effet, les professeurs de sciences pures adhèrent le moins aux énoncés constitutifs du facteur global, alors que leurs collègues des arts y souscrivent le plus.

Quoique les variables objectives utilisées dans les analyses de classification multiple se soient avérées, dans l'ensemble, faiblement associées ou seulement de façon sensible au facteur global de la pédagogie de conscientisation, nous avons conservé celles qui avaient un bêta égal ou inférieur à 0,15 (le sexe, l'appartenance religieuse, le nombre d'années d'expérience, la ou les matières enseignées, l'état civil et religieux) et nous avons poursuivi les analyses en introduisant tour à tour des variables subjectives d'intérêt. Ce second type d'analyse a révélé les points saillants suivants: plus l'enseignant a un score élevé au facteur global de la pédagogie de conscientisation,

a) moins il est favorable à l'enseignement privé (bêta = 0,24);

b) plus il sera porté à considérer qu'à son avis, les élèves ne détiennent nettement pas assez ou pas assez de pouvoir à son école (bêta = 0,28);

c) plus il sera d'accord avec la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,34);

d) plus il lui arrivera de discuter occasionnellement ou souvent de questions politiques avec ses élèves en classe (bêta = 0,22);

e) moins il estimera que le militantisme syndical puisse nuire à la qualité professionnelle de son travail (bêta = 0,24);

f) plus il sera insatisfait du climat de l'école (bêta = 0,18), des éléments extrinsèques de son travail (bêta = 0,22) et conditions matérielles (bêta = 0,25) de celui-ci;

g) plus il aura une attitude positive face à la décentralisation (bêta = 0,25) et affichera une certaine ouverture au milieu environnant (bêta = 0,29);

et, enfin, plus il sera ouvert à certaines modifications qualitatives de la tâche d'enseignant,

h) il sera davantage favorable au développement technologique (bêta = 0,27), au groupement hétérogène des élèves (bêta = 0,32), au travail en équipe (bêta = 0,20), et au développement d'outils pédagogiques (bêta = 0,24);

i) il souhaitera aussi davantage un support accru de spécialistes (bêta = 0,19);

j) finalement, il aura un score plus élevé au facteur "coordination et changement" de fonction (bêta = 0,29).

La plupart de ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses et aucun n'est véritablement contradictoire. Remarquons que si les femmes ont un score plus élevé au facteur global de la pédagogie de conscientisation que les hommes, c'est en partie à cause des nombreux énoncés portant sur l'égalité des sexes que l'on retrouve avec un coefficient de saturation factorielle élevé sur le facteur global. Les liens observés entre le facteur global de la pédagogie de conscientisation et certaines variables subjectives ou d'attitudes révèlent une certaine cohérence au niveau de l'ensemble des répondants. C'est ainsi que l'on n'est guère surpris d'apprendre que les adeptes de la pédagogie de conscientisation discutent plus que les autres de questions politiques en classe avec leurs élèves, qu'ils endossent la plate-forme idéologique de la C.E.Q., qu'ils sont moins favorables à l'enseignement privé et qu'ils affichent une certaine insatisfaction au travail.

B. Egalité des sexes

Une seule variable objective s'est avérée substantiellement liée à l'égalité des sexes. Il s'agit de la variable sexe; en effet, les enseignantes sont plus favorables à l'égalité des sexes que les enseignants (bêta = 0,29). Ce résultat ne surprendra guère le lecteur. Par ailleurs, trois liens sensibles méritent d'être mentionnés: a) plus le personnel enseignant est jeune, plus il est ouvert à l'égalité des sexes en éducation et dans la famille (bêta = 0,24); b) plus il habite les grands centres urbains, plus il souscrit à cette idéologie égalitariste (bêta = 0,16); c) enfin, les enseignants religieux sont le moins favorables à l'égalité entre les hommes et les femmes, alors que celles et ceux qui sont ou ont été mariés (légalement ou non) y adhèrent davantage (bêta = 0,16).

Aidés de ces quatre prédicteurs objectifs (le sexe, l'âge, le lieu de résidence actuel et l'état civil et religieux), nous avons poussé plus loin nos analyses en y intégrant des variables comportementales ou d'attitudes. C'est ainsi que nous avons découvert que les répondants les plus favorables à l'égalité des sexes sont aussi ceux qui déclarent le plus que, au sein de leur unité familiale, c'est toujours ou surtout l'homme, ou encore l'homme et la femme ensemble qui s'occupent des tâches domestiques (bêta = 0,14).

Par ailleurs, nous observons des liens appréciables entre l'égalité des sexes et l'attitude face à la décentralisation (bêta = 0,22) et l'ouverture au milieu environnant (bêta = 0,26): plus on souscrit à l'égalité des sexes, plus on souhaite une grande décentralisation et une réelle ouverture de l'école au milieu environnant.

Par rapport à la tâche idéale, l'égalité des sexes est associée à l'ouverture au travail en équipe (bêta = 0,22), au développement technologique (bêta = 0,24), au facteur "coordination et changement" de fonc- (bêta = 0,21) et à la différenciation verticale dans l'enseignement (bêta = 0,16). Enfin, soulignons que les enseignants les plus favorables à l'égalité des sexes sont aussi ceux qui sont le plus favorables au groupement hétérogène des élèves (bêta = 0,24).

Tout comme pour le facteur global de la pédagogie de conscientisation, certaines dimensions de la satisfaction au travail sont associées à l'égalité des sexes. C'est ainsi qu'il y a un lien sensible (bêta = 0,18) entre l'égalité des sexes et les éléments extrinsèques de la satisfaction au travail. Les enseignants insatisfaits sont davantage égalita-

ristes, du moins au niveau du discours. Il y a aussi une relation curvilinéaire entre l'égalité des sexes et le facteur "liberté académique" (bêta = 0,19).

Enfin, plus on adhère à l'idéologie de l'égalité des sexes, plus on considère que les élèves ont nettement pas assez ou pas assez de pouvoir à l'école (bêta = 0,17) et plus on estime que, par rapport aux autres carrières professionnelles, l'enseignement est beaucoup moins ou moins prestigieux (bêta = 0,16). Serait-ce parce qu'il s'agit encore, aux niveaux primaire et secondaire, d'un métier de femmes? Poser la question, c'est y répondre.

C. Réformisme

Aucune variable objective n'est substantiellement associée au réformisme. De plus, il n'y a que deux liens sensibles impliquant des variables objectives. Ces variables sont la langue d'usage (bêta = 0,18) et la ou les matière(s) enseignée(s) (bêta = 0,15). C'est ainsi que nous constatons que les enseignants francophones sont également davantage réformistes que leurs collègues anglophones et que les répondants qui enseignent les arts sont plus réformistes, alors que ceux qui sont actifs dans les sciences pures ont le score le plus faible de tout l'échantillon sur le facteur "réformisme".

Sur le plan attitudinal, quelques résultats valent la peine d'être soulignés:

a) le réformisme se nourrit d'une certaine insatisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail (bêta = 0,16), du climat de l'école (bêta = 0,15) de l'individualisme (bêta = 0,15), et des éléments extrinsèques de la satisfaction au travail (bêta = 0,17);

b) il est par ailleurs positivement associé avec un appui aux positions de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,24) et avec la perception que les élèves n'ont nettement pas assez ou pas assez de pouvoir à l'école (bêta = 0,20);

c) en ce qui concerne la tâche idéale, le réformisme est positivement relié à l'ouverture au travail en équipe (bêta = 0,21) au groupement hétérogène (bêta = 0,34), au développement technologique (bêta = 0,25), à une pluralité des outils pédagogiques (bêta = 0,20), à un support accru des spécialistes (bêta = 0,21) et au facteur "coordination et changement de fonctions" (bêta = 0,28). On le constate, le réformisme est lié à la plupart des dimensions de la tâche idéale mesurée dans cette étude: celles-ci nous aident à en définir en partie le contenu et certains contours.

D. Ouverture au changement

Parmi les variables objectives, seule la variable "nombre d'années d'expérience" dans l'enseignement est quelque peu sensiblement liée à l'ouverture au changement. Celle-ci diminue au fur et à mesure que les années d'expérience augmentent (bêta = 0,15). Toutes les autres variables objectives incorporées dans l'analyse de classification multiple n'atteignent pas le seuil de 0,15.

Par ailleurs, l'ouverture au changement va de pair avec une représentation positive des élèves (bêta = 0,23), un faible sentiment d'im-

puissance (bêta = 0,21) et avec un certain niveau de satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail (bêta = 0,19). L'ouverture au changement est aussi légèrement reliée à l'ouverture au développement technologique (bêta = 0,15) et à une attitude négative face à l'école privée (bêta = 0,18). Enfin, les enseignants ouverts au changement perçoivent, davantage que leurs collègues, que les élèves ne détiennent nettement pas assez ou pas assez de pouvoir à l'école (bêta = 0,22).

E. Radicalisme

Tout comme lors de l'étude du facteur "ouverture au changement", nous n'avons observé qu'une seule variable objective qui soit reliée, et ce, seulement de façon sensible au facteur "radicalisme". Cette variable, c'est l'appartenance religieuse (êta = 0,21): les enseignants les plus radicaux sont ceux qui déclarent n'appartenir à aucune religion.

Par ailleurs, plus les enseignants ont un score élevé sur le facteur "radicalisme", plus ils sont d'accord avec la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,38), plus ils estiment que les élèves n'ont pas assez de pouvoir à l'école (bêta = 0,17), et plus ils sont insatisfaits à l'égard des conditions matérielles de travail (bêta = 0,24), du climat de l'école (bêta = 0,18) et de l'individualisme des enseignants (bêta = 0,14).

F. Liberté conscientisante

Cinq variables objectives sont sensiblement reliées au facteur "liberté conscientisante". Ces variables sont le niveau d'enseignement

(êta = 0,22), la ou les matière(s) enseignée(s) (êta = 0,18), le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (êta = 0,16), la scolarité officiellement reconnue (êta = 0,16) et l'appartenance religieuse (êta = 0,15). Seul l'effet de la variable niveau d'enseignement demeure appréciable (bêta = 0,18) lorsque nous l'isolons de l'effet des autres variables objectives. Les relations sont alors les suivantes: les enseignants qui ont des scores les plus élevés sur le facteur "liberté conscientisante" sont ceux du secondaire (bêta = 0,17), ceux qui enseignent la catéchèse et l'histoire-géographie (bêta = 0,11), ceux qui n'appartiennent à aucune religion (bêta = 0,12), ceux qui sont aux paliers les plus élevés de l'échelle de scolarité (bêta = 0,08), et ceux qui sont peu ou moins expérimentés (bêta = 0,12).

Soulignons l'existence d'un lien très fort entre le facteur "liberté conscientisante" et la question portant sur la fréquence des discussions politiques en classe (bêta = 0,40): plus on est favorable à la liberté conscientisante, plus on discute souvent de questions politiques en classe.

Celles et ceux qui acceptent davantage les énoncés constitutifs du facteur "liberté conscientisante" sont aussi plus souvent d'accord avec la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,19); ils croient moins que les autres que le syndicalisme puisse nuire à la qualité professionnelle de leur travail (bêta = 0,22) et sont moins favorables à l'école privée (bêta = 0,17).

G. Conscience des filières scolaires

Quatre variables objectives sont reliées de façon sensible au facteur "conscience des filières scolaires": il s'agit des variables niveau d'enseignement (êta = 0,21), scolarité officiellement reconnue

(êta = 0,21), la ou les matière(s) enseignée(s) (êta = 0,21), et appartenance religieuse (êta = 0,17). Une fois isolés les effets des unes sur les autres, ces variables demeurent sensiblement reliées au facteur "conscience des filières scolaires", sauf la variable matière (bêta = 0,10). Les relations observées sont alors les suivantes: les enseignants du niveau secondaire et de l'enfance exceptionnelle (primaire et secondaire) (bêta = 0,15), ceux qui déclarent n'appartenir à aucune religion (bêta = 0,15) et les plus scolarisés (bêta = 0,16) semblent légèrement plus conscients que l'ensemble de l'existence des filières scolaires. Soulignons qu'il en est de même pour les enseignants de langue anglaise (beta = 0,14). Aucune de ces tendances n'est très forte cependant.

Par ailleurs, les enseignants conscients des filières scolaires tendent à adhérer davantage aux positions de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,20); ils sont aussi insatisfaits des conditions matérielles de travail (bêta = 0,24); ils ont un score légèrement plus élevé sur le facteur "actualisation de soi au travail" (bêta = 0,16), et sont moins satisfaits des éléments extrinsèques de la satisfaction au travail (bêta = 0,15).

Fait intéressant à souligner, les enseignants les plus conscients des filières scolaires sont les moins favorables à la différenciation verticale dans l'enseignement (bêta = 0,18) et à la spécialisation en fonction des matières (bêta = 0,15). Se pourrait-il que les enseignants associent aux filières scolaires un modèle d'enseignement trop spécialisé et hiérarchisé? Il est difficile de répondre à cette question avec les données à notre disposition; tout au plus, pouvons-nous en faire l'hypothèse.

H. Egalité des chances

Cinq variables objectives ont un lien sensible avec le facteur "égalité des chances". Il s'agit des variables âge (éta = 0,20) nombre d'an-

nées d'expérience dans l'enseignement (êta = 0,19), appartenance religieuse (êta = 0,26), lieu de résidence actuelle (êta = 0,16) et langue d'usage (êta = 0,29). Une fois isolés les effets des variables, seulement deux variables demeurent sensiblement associées à l'égalité des chances; il s'agit des variables âge (bêta = 0,20) et langue d'usage (bêta = 0,20). Les tendances sont les suivantes: ce sont les enseignants anglophones et les jeunes qui appuient le plus l'égalité des chances en éducation.

Dans le domaine attitudinal, remarquons que l'égalité des chances est légèrement liée à l'accord avec les positions de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante (bêta = 0,15), à l'acceptation d'un support accru des spécialistes (bêta = 0,17) et d'une différenciation verticale dans l'enseignement (bêta = 0,19). L'acceptation du contenu de ce facteur est aussi légèrement associé à un sentiment de puissance (bêta = 0,16). Nous ne pouvons fournir d'explication pour ce lien, par ailleurs pas très important.

I. Conclusion

De l'ensemble des analyses de sous-groupes faites concernant le facteur global de la pédagogie de conscientisation et des différents facteurs retenus comme constitutifs de cette conception de l'école, il ressort que les prédicteurs objectifs utilisés dans cette étude afin de mieux connaître les enseignantes et enseignants du Québec sont d'une utilité toute relative lorsque vient le moment de cerner les sous-groupes attitudinaux d'enseignants et d'expliquer la variation d'opinions, d'attitudes et de valeurs observées. En effet, la très grande majorité, pour ne pas dire la presque totalité, des liens rapportés dans cette section ne sont pas substantiels. Nos prédicteurs objectifs ne rendent compte, en définitive, que d'une très petite portion de la variation observée. Il nous faut donc chercher ailleurs les sources de cette variation.

CONCLUSION

Au terme de ce volume entièrement consacré à l'étude des valeurs éducationnelles du personnel enseignant québécois, nous voudrions faire partager au lecteur notre conviction profonde que le domaine des valeurs pédagogiques constitue à la fois un domaine d'une très grande richesse théorique et méthodologique et aussi un champ d'étude encore insuffisamment nommé, inventorié et situé dans le vaste ensemble qu'on appelle les sciences de l'éducation.

Le domaine est d'une grande richesse théorique car, ainsi que nous avons à peine commencé à le saisir, il est imbriqué dans celui, plus vaste, des images de l'homme et de la société (certains diraient des "paradigmes socio-culturels"), des sujets collectifs et des grandes idéologies qui se disputent le contrôle de nos institutions les plus fondamentales. Il est, à un autre palier, d'une grande richesses théorique aussi en ce qu'il nous force à non seulement en définir les éléments et leurs relations ou cohérence internes, mais aussi à chercher à dynamiser celles-ci en les situant dans des pratiques quotidiennes, des milieux organisationnels donnés et des rapports de force existants. En d'autres termes, l'étude des valeurs n'est pas uniquement riche de son contenu intrinsèque ou interne! Elle l'est aussi du nécessaire souci de les ancrer dans la vie des acteurs sociaux, leurs intérêts, leurs luttes et aspirations, sinon l'on risque de sombrer dans un idéalisme sans emprise véritable sur le réel.

La richesse du domaine des valeurs éducationnelles est aussi méthodologique. Il serait sans doute trop long de faire part ici au lecteur des nombreux et substantiels apprentissages méthodologiques que nous avons faits dans le contexte de ce volume: de la formulation des items au regroupement préalable à l'analyse factorielle, des premiers résultats de celle-ci aux scores factoriels, de la construction des

échelles pour décrire la population à la sélection des items de base retenus comme constitutifs de chaque conception pédagogique, de la construction d'une typologie à l'analyse préliminaire de ses déterminants et concomitants, de l'utilisation de l'inférence statistique au souci d'isoler l'effet de l'interdépendance des prédicteurs entre eux, nous nous sommes sans cesse questionnés sur la validité de notre démarche de même que sur ces aboutissements.

Si le lecteur termine la lecture de ce volume de notre étude avec la conviction qu'il y avait dans ces pages un objet d'étude valable et des éléments d'analyse suffisamment prometteurs pour que la nécessité de continuer le travail amorcé ici en semble évidente, nous aurions le sentiment du devoir accompli. Ce champ d'étude doit se développer davantage et prendre la place qui lui revient d'emblée dans les sciences de l'éducation.

OUVRAGES CONSULTES

ALLARD, C. et al., (1974). Connaissance des principaux modèles théoriques en éducation. M.E.Q., Conseil supérieur de l'éducation.

ANGERS, P., (1976). Les modèles de l'institution scolaire. U.Q.T.R. Centre de développement en environnement scolaire.

BEAUDELOT, C. et ESTABLET, R., (1974). L'école capitaliste en France. Cahiers Libres 213-214. François Maspero.

BELANGER, P.W., (1970). "L'école secondaire polyvalente: ses indidences sociales", in P.W. Bélanger, G. Rocher (sous la direction de) Ecole et société au Québec, Eléments pour une sociologie de l'éducation, pp. 361-388, Editions HMH.

BERNIER, L. (1979) "Quand les penseurs de la C.E.Q. veulent faire croire qu'ils ont oublié Poulantzas", Possibles, Vol. 3, No 3-4, printemps-été, pp. 37-56.

BERTRAND, Y., (1976). "Les modèles en éducation". Pédagogiques, 2 (4).

BERTRAND, Y., VALOIS, P., (1980). Les options en éducation. Québec, Service de la recherche, Secteur de la planification, ministère de l'Education.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., (1970). La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Editions de Minuit.

BROUART, R., (1974). Participation et discussion politique chez les enseignants du Québec. M.A. Sciences de l'Education, Université Laval.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC, (1975a). Ecole et luttes de classes au Québec. Québec.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC, (1975b). Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière. Québec.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC, (1978a). L'école, une autoroute sélective. Québec.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC, (1978b). Proposition d'école. Québec.

CHANEL, E., (1975). Pédagogie et éducation socialistes, les hommes, les idées, les réalisations. Paris, Editions du Centurion.

CHARLOT, B., (1976). La mystification pédagogique, Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation. Payot.

COMITE CATHOLIQUE, Conseil supérieur de l'éducation, (1974). Voies et impasses. 1. dimension religieuse et projet scolaire, 2. l'enseignement religieux, 3. les maîtres et l'éducation religieuse. Québec, Editeur officiel du Québec.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME,(1978). Pour les québécoises: égalité et indépendance. Gouvernement du Québec.

CONSEIL FRANCO-QUEBECOIS POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION (C.O.P.I.E.) (1976). Ecoles de demain? HMH.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION,(1980). "L'activité éducative dix ans après", Bulletin d'information, Vol. 5, no 3, novembre, p. 3.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION,(1971). L'activité éducative: Rapport annuel 1969-1970. Editeur officiel du Québec.

CRONBACH, J., (1971). "Test validation" in L. Thorndike (ED.) Educational measurement. A.C.E.

DANDURAND, P., FOURNIER, M., HETU, C., (1979). Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise, rapport de recherche effectuée pour la Commission d'études sur les universités. Département de sociologie, Université de Montréal.

DENEAULT, B. (1977), "L'impasse du modèle organique", Cahiers de pastorale no 7, pp. 48-64.

DE ROSNAY, J., (1975). Le macroscope: vers une vision globale. Editions du Seuil.

DESCARRIES-BELANGER, F., (1980). L'école rose... et les cols roses. Editions coopératives Albert Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.

DUBIN, Robert (1969). Theory building. Free Press.

DUNETON, C., (1976). Je suis comme une truie qui doute. Editions du Seuil.

DUNNIGAN, L., (1976). Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec. C.S.F.

DUNNIGAN, L., (1977). L'orientation des filles en milieu scolaire. Québec, Conseil du statut de la femme.

ESCANDE, C., (1973). Les classes sociales au Québec. Editions Parti-pris.

FAURE, E., et al., (1972). Apprendre à être: Le monde sans frontière. Fayard-Unesco.

FOURNIER, M., (1980). Entre l'école et l'usine. Editions Coopératives Albert Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.

FREIRE, P., (1971). L'éducation: pratique de la liberté. Editions du Cerf.

FREIRE, P., (1974). Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution. FM/Petite collection Maspero.

FREIRE, P., (1978). Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation. Cahiers Libres 343/François Maspero.

GORDON, T., (1979). Enseignants efficaces: Enseigner et être soi-même. Traduit de l'américain par Luc Bernard Lalanne. Editions du jour.

MASSOT, A., (1979): "Cheminements scolaires du secondaire V à l'université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel". Revue Canadienne de l'Education, vol. 4, no 3, pp. 22-41.

LANDSHEERE, G., de (1976). La formation des enseignants de demain. Casterman.

LEVESQUE, M., (1979). L'égalité des chances en éducation, Considérations théoriques et approches empiriques. Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche.

MATTE, H., (1980). Les femmes sont-elles nées pour un petit pain? Ma caisse, 17(3), 11-22.

MENDEL, G., (1974). Pour décoloniser l'enfant. Petite bibliothèque Payot.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1971). Opération Départ (Montréal): Rapport final, Livre 1, Présentation du rapport; Livre II, Un modèle d'éducation permanente. Direction générale de l'éducation permanente.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1975). Education et développement, une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, document de travail. Service général des communications.

MINISTERE DE L'EDUCATION, (1977). "L'enseignement primaire et secondaire au Québec", INFORMEQ, numéro spécial (Livre vert), octobre.

MINISTERE DE L'EDUCATION, (1979). L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action. Editeur officiel du Québec.

ESCANDE, C., (1973). Les classes sociales au Québec. Editions Parti-pris.

FAURE, E., et al., (1972). Apprendre à être: Le monde sans frontière. Fayard-Unesco.

FOURNIER, M., (1980). Entre l'école et l'usine. Editions Coopératives Albert Saint-Martin et Centrale de l'enseignement du Québec.

FREIRE, P., (1971). L'éducation: pratique de la liberté. Editions du Cerf.

FREIRE, P., (1974). Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution. FM/Petite collection Maspero.

FREIRE, P., (1978). Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation. Cahiers Libres 343/François Maspero.

GORDON, T., (1979). Enseignants efficaces: Enseigner et être soi-même. Traduit de l'américain par Luc Bernard Lalanne. Editions du jour.

MASSOT, A., (1979): "Cheminements scolaires du secondaire V à l'université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel". Revue Canadienne de l'Education, vol. 4, no 3, pp. 22-41.

LANDSHEERE, G., de (1976). La formation des enseignants de demain. Casterman.

LEVESQUE, M., (1979). L'égalité des chances en éducation, Considérations théoriques et approches empiriques. Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche.

MATTE, H., (1980). Les femmes sont-elles nées pour un petit pain? Ma caisse, 17(3), 11-22.

MENDEL, G., (1974). Pour décoloniser l'enfant. Petite bibliothèque Payot.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1971). Opération Départ (Montréal): Rapport final, Livre 1, Présentation du rapport; Livre II, Un modèle d'éducation permanente. Direction générale de l'éducation permanente.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1975). Education et développement, une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, document de travail. Service général des communications.

MINISTERE DE L'EDUCATION, (1977). "L'enseignement primaire et secondaire au Québec", INFORMEQ, numéro spécial (Livre vert), octobre.

MINISTERE DE L'EDUCATION, (1979). L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action. Editeur officiel du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1980). L'école s'adapte à son milieu, Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible.

MINISTERE D'ETAT AU DEVELOPPEMENT CULTUREL, (1978). La politique québécoise de développement culturel, vol. 2, Les trois dimensions d'une politique: genre de vie, création, éducation. Québec, Gouvernement du Québec, Editeur officiel

MOURA, M., (1978). La pensée de Paulo Freire sur l'éducation des adultes. M.A. Andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

NEILL, A.S., (1962). Summerhill. Penguin Books.

NEILL, A.S., (1975). Journal d'un instituteur de campagne. Paris, Petite bibliothèque Payot, no 268.

NIE, N.H., et al, (1975). Statistical Package for the Social Sciences, New York, McGraw-Hill.

PAQUETTE, C., (1976). Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Editions N.H.P.

PERLS, F., HEFFERLINE, R.E., et GOODMAN, P., (1951). Gestalt thérapie (Volume 1: Technique d'épanouissement personnel, 1977. Volume 2: Vers une théorie du Self: nouveauté, excitation et croissance, 1979). Traduit de l'américain par Marlène Wiznitzer. Stanké.

ROGERS, C., (1969). Liberté pour apprendre. Dunod.

ROGERS, C., (1969). Réinventer le couple. Laffont.

ROGERS, C., (1977). Un manifeste personnaliste: Fondements d'une politique de la personne. Dunod.

SNYDERS, G., (1976). Ecole, classe et lutte des classes. P.U.F.

SOCIALISME 65, "Alphabétisation et conscience populaire", no 6, printemps, pp. 91-97.

TOUPIN, L., (1980). Le militantisme syndical à la C.E.Q. face à la qualité de l'enseignement. M.A. Sciences politiques, U.Q.A.M.

TROTTIER, C., "Les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec". Revue Canadienne d'éducation (à paraître).

ZIEGLER, H. (1967). The Political Life of American Teachers. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

APPENDICE A

NOTES METHODOLOGIQUES

Deux façons de regrouper les données

Comme l'échelle de réponses des items mesurant l'accord ou le désaccord pour la conception organique de l'éducation et la pédagogie de conscientisation, était généralement graduée de 1 à 6, nous avons additionné les fréquences de chacun des six points de tous les items constitutifs d'une dimension de ces conceptions afin d'obtenir deux échelles ou façons de regrouper les données.

La première façon de regrouper les données répartit les enseignants en deux groupes d'attitudes et donne ainsi une échelle qui révèle la proportion des enseignants qui sont d'accord ou non avec l'une ou l'autre des conceptions de l'éducation que nous avons étudiées. Cette échelle permet donc, d'une part, de constater si la proportion des enseignants se rattachant au pôle organique est plus importante que celle de ceux qui se rattachent au pôle mécaniste ou, d'autre part, de constater si la proportion des enseignants qui sont d'accord avec la pédagogie de conscientisation est plus importante que celle de ceux qui sont en désaccord.

Cette première façon de regrouper les données tient compte, en ce qui concerne la conception organique de l'éducation, du modèle théorique qui a servi de guide à la formulation des questions. Ce modèle s'inspirait du rapport du Conseil Supérieur de l'éducation, L'activité éducative, qui opposait les conceptions organique et mécaniste de l'éducation en deux contraires se définissant essentiellement et exclusivement l'un par rapport à l'autre.

Le groupe des enseignants qui se rattachent au pôle négatif de l'échelle d'attitudes est constitué par le calcul des proportions moyennes obtenues par l'addition des fréquences aux points 1, 2 et 3 de l'échelle

de réponses de tous les items constitutifs d'une dimension. Le groupe des enseignants se rattachant au pôle positif est obtenue par le calcul des proportions moyennes relatives aux points 4, 5 et 6 de l'échelle de réponses de ces mêmes items. Nous avons tenu compte dans l'établissement des proportions moyennes du nombre de répondants pour chacun des items d'une dimension. De plus, lorsqu'un item constitutif d'une dimension comporte une échelle de réponses en cinq points, les sujets qui ont répondu au point milieu (point 3, plus ou moins) sont répartis selon les pôles d'attitudes en tenant compte de l'importance relative, d'une part, des fréquences cumulées des points 1 et 2 et, d'autre part, des fréquences cumulées des points 4 et 5.

La deuxième façon de regrouper les données utilisées uniquement pour la pédagogie de conscientisation répartit les enseignants en trois catégories d'attitudes: ceux qui sont d'accord, ceux que nous appelons les "tièdes"et ceux qui sont en désaccord. Cette façon de regrouper les données met l'accent sur les enseignants qui se situent aux extrêmes des pôles d'attitudes et permet également d'évaluer la proportion de ceux qui ne se situent pas aux extrêmes de l'échelle.

La deuxième façon de regrouper les données est obtenue par le calcul des proportions moyennes à partir de l'addition des fréquences aux points 1 et 2, aux points 3 et 4 et aux points 5 et 6 de l'échelle de réponses de tous les items constitutifs d'une dimension, en tenant compte aussi dans l'établissement des proportions moyennes du nombre de sujets qui ont répondu à chacun des items d'une dimension. Les enseignants qui ont répondu aux points 1 et 2 expriment un désaccord, ceux qui ont répondu aux points 3 et 4 sont considérés comme tièdes et ceux qui ont répondu aux points 5 et 6 expriment un accord.

Dans la section du deuxième chapitre traitant de la conception organique, nous avons regroupé les données uniquement en deux groupes d'attitudes (ceux qui sont d'accord, ceux qui sont en désaccord avec la conception organique), alors que dans la section sur la pédagogie de conscientisation, nous avons, en plus, regroupé les données en trois catégories d'attitudes: ceux qui sont d'accord, ceux qui sont en désaccord et les "tièdes". L'appendice B présentent un ensemble de figures permettant d'analyser en même temps les résultats touchant la conception organique sous l'angle des deux catégories d'attitudes et aussi sous celui des trois catégories d'attitudes. A noter que les figures utilisées au chapitre II et à l'appendice B combinent les deux façons de regrouper les données.

Les tests d'inférence statistique

Nous avons dans le volume I abordé le problème des tests soi-disant de signification (p. 40-45). Nous nous sommes graduellement aperçus que ces tests d'inférence statistique donnent au chercheur une impression illusoire d'objectivité et d'assurance en dégageant des liens dits statiquement significatifs. Nous avons donc choisi de ne pas rapporter les résultats de ces tests pour insister davantage sur l'ampleur des liens entre les variables analysées.

Sans prétendre que la solution que nous avons adoptée règle tous les problèmes que soulève l'analyse statistique (voir en particulier les notes des pages 57, 82 et 87 du volume 6), nous la jugeons nettement préférable à celle de l'inférence statistique. Le lecteur pourra comprendre notre point de vue en examinant les coefficients du tableau C1 de l'appendice C. Tous ces coefficients, à l'exception des deux marqués d'un astérisque (*), sont statistiquement sifnificatifs à un seuil de probabilité d'erreur de 5%. Traiter des coefficients de 0,03 et 0,04 (en valeur absolue) de façon différente, le premier (0,03) n'étant pas statistiquement significatif et le deuxième (0,04) l'étant, et traiter les coefficients de 0,04 et 0,52 sur un même

pied, les deux étant statistiquement significatifs, est un indice révélateur des absurdités auxquelles entraînent l'utilisation de l'inférence statistique.

APPENDICE B

FIGURES NON COMMENTEES SUR

LA CONCEPTION ORGANIQUE DE L'EDUCATION

Cet appendice présente un ensemble de figures non commentées qui regroupent de façon différente de celle utilisée dans la première section du chapitre II les données relatives à la conception organique de l'éducation. Dans cette section et compte-tenu de notre modèle théorique de départ qui s'inspirait du rapport du Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative qui opposait les conceptions organique et mécaniste en deux contraires se définissant essentiellement et exclusivement l'un par rapport à l'autre, nous avons choisi de présenter les données de façon à répartir les sujets en deux groupes d'attitudes, ceux qui sont d'accord et ceux qui sont en désaccord. Dans la section traitant de la pédagogie de conscientisation, nous avons, en plus, regroupé les données de façon à dégager trois catégories d'attitudes: ceux qui sont d'accord et ceux qui sont en désaccord et les "tièdes". Les figures qui suivent, tout en répartissant les données en deux groupes d'attitudes, permettent donc d'analyser aussi les résultats sous l'angle de ces trois catégories d'attitudes. L'appendice A, rappelons-le, détaille davantage les deux façons de regrouper les données que nous utilisons dans le présent volume.

L'ordre de présentation des figures suit celui adopté au chapitre I pour l'analyse des dimensions de la conception organique. Nous avons également inclus une figure qui correspond au tableau 11 (page 57) et qui illustre la proportion des enseignants qui sont en accord ou en désaccord avec les meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation ou tièdes par rapport à ces indicateurs.

Le signe " + " qui accompagne les figures indique le pôle où nous trouvons les enseignants qui sont d'accord avec la dimension , alors que le signe " - " indique le contraire, c'est-à-dire le pôle qui regroupe les enseignants en désaccord avec la dimension.

Figure B1 Élitisme

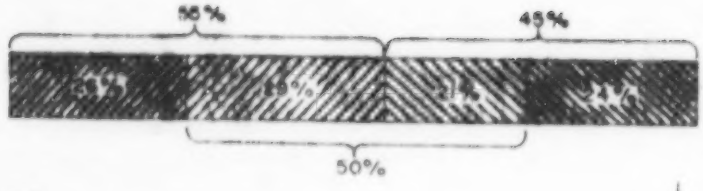


Figure B2 Participation des élèves

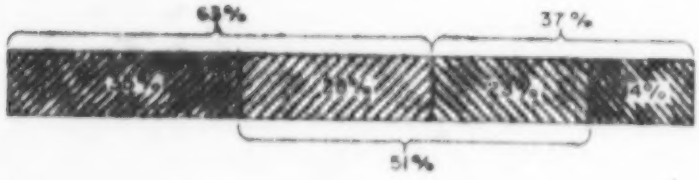


Figure B3 Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation

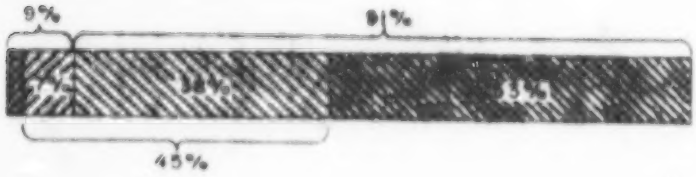


Figure B4 Subordination de l'école au marché du travail

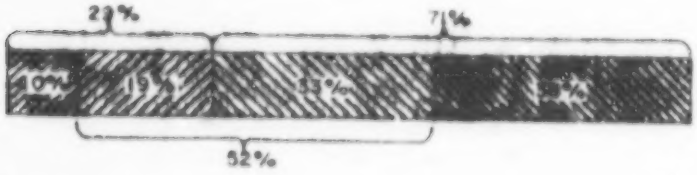


Figure B5 Individualisation de l'enseignement

Figure B6 Développement intégral de la personne

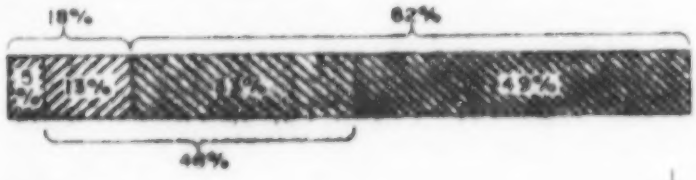


Figure B7 Autoritarisme

Figure B8 Auto-apprentissage

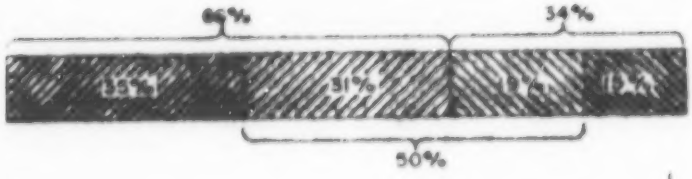
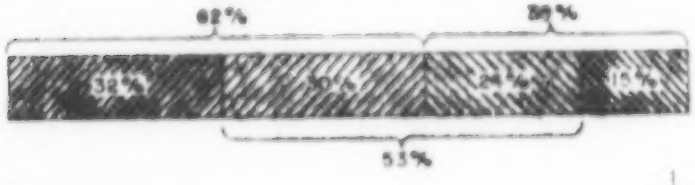


Figure B9 Remise en question du diplôme

Figure B10 Pourcentage des enseignants qui sont tièdes, en accord ou en désaccord avec les meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation



APPENDICE C

TABLEAUX COMPLEMENTAIRES

Tableau C1

Matrice des coefficients de corrélation entre les dimensions de la conception organique de l'éducation[1]

Développement intégral de la personne	-,13							
Participation des élèves	-,23	,38						
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	,04	,26	,14					
Auto-apprentissage	-,20	,37	,50	,13				
Autoritarisme	,52	-,16	-,44	,06	-,34			
Subordination de l'école au marché du travail	,41	,11	-,04	,16	-,07	,26		
Individualisation de l'enseignement	-,25	,34	,38	,14	,32	-,26	-,03*	
Remise en question du diplôme	-,05	,29	,11	,09	,17	-,01*	,11	,14
	Elitisme	Développement intégral de la personne	Participation des élèves	Nécessité de bons moyens d'auto évaluation de l'enseignement	Auto-apprentissage	Autoritarisme	Subordination de l'école au marché du travail	Individualisation de l'enseignement

1. Cette matrice diffère de celle des facteurs puisqu'il s'agit de dimensions formées par la simple addition des résultats aux items, sans aucune transformation et sans la présence d'items communs.

* Nous indiquons que ces deux coefficients ne sont pas statistiquement significatifs pour illustrer les propos que nous tenons à la rubrique "Les tests d'inférence statistique" de l'appendice A.

Tableau 62

Matrice des coefficients de corrélation des neuf items (noyau) retenus comme meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation [1]

528	-,29							
529	,46	-,17						
741	,21	-,29	,17					
855	-,40	,42	-,30	-,26				
901	,35	- 25	,32	,22	-,34			
924	-,24	,30	-,23	-,21	,33	-,24		
928	,39	-,27	,38	,26	-,34	,48	-,25	
931	,27	-,22	,25	,26	-,19	,27	-,22	,29
	,517	,528	,529	,741	,855	,901	,924	,928

1. A noter que le coefficient alpha de ce noyau d'items est égal à 0,73, tandis que les 26 items hors noyau ont ensemble un coefficient inférieur, soit 0,72. Par ailleurs, le lien entre les 9 items du noyau et les 26 items hors noyau est égal à 0,71.

Tableau C3

Liens entre les neuf items retenus (noyau) comme meilleurs indicateurs d'une conception organique de l'éducation et le score total de ce noyau ainsi que le score global de la dimension organique originale[1]

Numéro de l'item[2]	Coefficients de corrélation	
	Score total du noyau	Score global de la dimension originale
517	,54	,52
528	,45	,48
529	,46	,42
741	,38	,43
855	,54	,54
901	,50	,50
924	,41	,45
928	,54	,53
931	,39	,48

1. Pour la dimension organique originale, voir le volume 2, pp. 154-157.

2. Pour les énoncés des items, voir le tableau 11, p. 57.

Tableau C4

Comparaison des liens entre le score total du noyau et le score global de la dimension organique originale, par rapport à diverses dimensions du questionnaire

Dimensions	Coefficients de corrélation	
	Score total du noyau	Score global de la dimension originale
Pédagogie de conscientisation	0,42	0,52
Ouverture au changement	0,38	0,43
Egalité des sexes	0,32	0,39
Ouverture au groupement hétérogène	0,33	0,36
Réformisme	0,27	0,37
Etude et expérimentation	0,24	0,30
Radicalisme	0,24	0,30
Ouverture à l'enseignement privé	- 0,23	- 0,26
Programme plus sélectif	- 0,14	- 0,22
Liberté conscientisante	0,20	0,25
Egalité des chances	0,19	0,26
Représentation des élèves	0,23	0,21
Programme centré sur les fondements de l'éducation	0,20	0,22
Ouverture à la décentralisation	0,17	0,24
Ouverture au milieu environnant	0,17	0,23
Pluralité des outils pédagogiques	0,17	0,22
Evaluation de la formation	- 0,18	- 0,21
Conscience des filières scolaires	0,18	0,20

Tableau C5

Matrice des coefficients de corrélation des items retenus comme meilleurs indicateurs de la pédagogie de conscientisation[1]

	710	740	753	925	934
710					
740	,23				
753	,27	28			
925	,29	18	23		
934	,41	22	25	,33	

1. Pour l'énoncé des items, voir le tableau 28, p. 130.

Tableau C6

Distribution des coefficients alpha pour les échelles construites à partir des items ayant un coefficient de saturation égal ou supérieur à 0,30 et portant sur la pédagogie de conscientisation et l'égalité des chances

Dimensions	Coefficients alpha
Score global de la pédagogie de conscientisation	,75
Egalité des sexes	,69
Réformisme	,54
Liberté conscientisante	,55
Ouverture au changement	,52
Radicalisme	,66
Conscience des filières scolaires	,46
Egalité des chances	,33